

KANDIDATUPPSATS I BIBLIOTEKS- OCH INFORMATIONSVETENSKAP  
VID INSTITUTIONEN BIBLIOTEKS- OCH INFORMATIONSVETENSKAP/BIBLIOTEKSHÖGSKOLAN  
2008:4

# Informationssökning och vidareutveckling

– Gymnasielärares informationsbeteende i yrkespraktiken

Daniel Bengtsson



HÖGSKOLAN I BORÅS  
VETENSKAP FÖR PROFESSION

Svensk titel: Informationssökning och vidareutveckling – Gymnasielärares informationsbeteende i yrkespraktiken

Engelsk titel: Information seeking and development – Secondary school teachers information behaviour in practice

Författare: Daniel Bengtsson

Kollegium: 3

Färdigställt: 2008

Handledare: Christian Swalander

Abstract: Resource-based learning or problem-oriented learning are teaching methods that are becoming more and more common in schools today. In order to make these teaching methods work there is a demand to make students information literate. The aim of this thesis is to find out how six teachers at six senior high schools apprehend their professional role of seeking, preparing and developing the course in history of literature. I have used phenomenography which is both a set of theoretical assumptions and a methodology. This means that by doing a limited number of qualitative interviews one is able to describe the variations of the conceptions that have emerged. The results of the study are presented in grouped categories of quotations that reflect various conceptions. Among the mayor findings in my study are that all of the teachers use their own course to develop a new one. Neither none of the teachers in my study have a positive conception to educational science in the process of seeking, preparing and developing the course in history of literature. But the level of collaboration with the school librarian is due to the collaborative cultures that prevail in the particular school, confusion and insufficient planning time. This indicates that the teachers are rather ignorant of the school library and the importance of the school librarian to teaching and learning.

Nyckelord: informationssökning, informationsanvändning, informationsförmedling, fenomenografi, gymnasielärare

# Innehållsförteckning

|  |    |
|--|----|
| 1. Inledning                                       | 4  |
| 1.2 Bakgrund                                       | 5  |
| 1.3 Problemformulering                             | 6  |
| 1.4 Syfte  | 6  |
| 1.5 Frågeställningar                               | 6  |
| 1.6 Avgränsningar                                  | 7  |
| 1.7 Begrepp  | 7  |
| 1.8 Disposition                                    | 8  |
| 2. Tidigare forskning och litteraturgenomgång      | 9  |
| 3. Teori   | 16 |
| 3.1 Fenomenografi                                  | 16 |
| 3.2 Kunskap och lärande                            | 16 |
| 3.3 Inriktning och hållning                        | 17 |
| 3.4 Fenomenografisk didaktik                       | 18 |
| 4. Metod   | 19 |
| 4.1 Val av metod                                   | 19 |
| 4.2 Urval  | 19 |
| 4.3 Tema för intervjuerna                          | 20 |
| 4.4 Analys och tolkning                            | 21 |
| 5. Analys  | 22 |
| 5.1 Intervjudeltagarna                             | 22 |
| 5.1.1 Maj-Britt Pålsson (gymnasieskola a)          | 22 |
| 5.1.2 Margareta Johansson (gymnasieskola b)        | 22 |
| 5.1.3 Agnes Olsson (gymnasieskola p)               | 23 |
| 5.1.4 Ulla Svensson (gymnasieskola k)              | 23 |
| 5.1.5 Elin Eriksson (gymnasieskola f)              | 23 |
| 5.1.6 Bodil Arvidsson (gymnasieskola m)            | 23 |
| 5.2 Informationssökning och informationsanvändning | 24 |
| 5.3 Ett livslångt lärande                          | 26 |
| 5.4 Biblioteket                                    | 27 |
| 5.5 Informationsförmedling                         | 28 |
| 6. Diskussion                                      | 30 |
| 8. Sammanfattning                                  | 35 |
| Käll- och litteraturförteckning                    | 37 |
| Bilaga   | 40 |

# 1. Inledning

Litteraturläsning betraktas ofta som något naturligt och oomtvistat gott. Men också litteraturläsningen har en historia. Denna historia visar att svaren på frågan varför man skall läsa litteratur ingalunda är självklara eller oföränderliga. Ett av svaren har till exempel varit att litteraturläsning är moraliskt uppbyggligt. Ett annat är att man lär sig rättstavning och grammatik. Litteraturen förändras, men det gör också sätten att läsa - och motiveringarna till varför man skall göra det. Frågan om litteraturläsningens syfte och värden tenderar att ställas på sin spets i tider av intensiva kulturella, medieteknologiska och samhällseliga förändringar. I takt med att den tekniska utvecklingen rullar på så förutsätts dagens och morgondagens barn ha tillgång till och kunskap om den senaste tekniken. Samhället är i en ständig förändring, och vi med samhället.

Från vår postmoderna utsiktspunkt är det uppenbart att litteraturens ställning inte är vad den en gång varit. Världsbokdagar, läsrörelser och andra kampanjer för litteraturens välsignelser är alla - trots den ofta positiva och festliga retoriken - tecken på att bokens och läsandets status och villkor har förändrats dramatiskt. Den viktigaste förändringen, som de välmenande och godhjärtade läskampanjerna inte alltid vågar erkänna, är att litteraturläsning inte längre är självklart på något sätt. Frågorna om vad, hur och varför vi ska läsa har helt enkelt blivit svårare att besvara. Mot slutet av 1800-talet talade man om "ett folk, ett språk, en litteratur". Då var svaren på läsningens vad, hur och varför betydligt enklare att svara på. I skolan skulle man läsa den största svenska litteraturen. Syftet var att skapa goda svenska medborgare genomsyrade av fosterlandskärlek. Det handlade alltså om nationell fostran. Den underliggande ideologin var konservativ och idealistisk.

Svaren på läsningens vad, hur och varför får en särskild betydelse när det inte bara gäller läsning i största allmänhet utan läsning i en bestämd institutionell inramning som utbildningssystemet. Anledningarna till varför vi läser - eller inte läser - litteratur på fritiden kan skifta högst betydligt (vilket inte innebär att denna läsning därför är "fri" i förhållande till samhällets och kulturens normer och traditioner). Men litteraturläsning i skola och högre utbildning är inte lika öppen för idiosynkrasier och avvikelser. Litteraturläsningen måste på ett annat sätt motiveras och legitimeras - om inte annat så för de inte alltid så läshungriga eleverna. För att komplicera bilden ytterligare utpekas litteraturläsningen också som en viktig väg till förståelse av och respekt för andra kulturer. Samtidigt måste man då komma ihåg att läromedel som i detta fall främjar förståelse av och respekt för andra kulturer, kan användas på en mängd olika sätt: i sin helhet eller selektivt, kritiskt eller okritiskt, i enlighet med läromedelsförfattarens egna instruktioner och intentioner eller inte. Olika lärare tolkar och använder ett och samma läromedel på olika sätt - och det samma gäller naturligtvis elever. Till saken hör att lärare i skolan kan välja att överhuvudtaget inte arbeta med traditionella läromedel eller så kallade läromedelspaket (bestående av till exempel en huvudbok i litteraturhistoria, en övningsbok, och en antologi med skönlitterära texter). Aktuella undersökningar visar dock att tryckta läromedel fortfarande har en stark ställning.

Skolans läromedel har ofta nära kopplingar till styrdokumentet. Om en ny läroplan eller en ny kursplan sjösätts följs detta närmast per automatik av nya läromedel som försöker tillgodose de nya direktiven så troget och heltäckande som möjligt. Detta innebär dock inte att läroplanen ensam styr läromedlens innehåll. Ett läromedels innehåll bestäms också i hög grad av hur tidigare läromedel har sett ut. Läroboken har en kunskapsgaranterande roll, vilket innebär att lärare kan förlita sig på att läroboken innehåller vad som motsvarar kursplanens mål. De lärare som följer läroboken tenderar att göra det utan att bryta det inövade mönster,

men de tenderar också att inte utveckla sig själva och sin egen kunskap i informationssökning. Jag tror att förändring är utvecklande, men på samma gång engagerade. Det jag menar med detta är att gymnasielärare som söker information i sitt ämne, lättare kan avspegla sitt intresse för ämnet på eleverna och på så vis framgångsrikt engagera.

## 1.2 Bakgrund

Bakgrunden till denna uppsats formades ur de tankar som rör hur gruppen gymnasielärare funderar över sin yrkespraktik och på vilket sätt de skapar sina egna möjligheter till förändring. Det analytiska angreppssättet som jag har valt för uppsatsen är det fenomenografiska, vilket innebär hur kunskap skapas och hur kunskap används. Gymnasielärarna som kommer att ingå i uppsatsens undersökning har alla en yrkeslivserfarenhet att se tillbaka på och det är genom yrkeslivserfarenheten som det går att se de förändringar som skett fram till idag. Samtliga gymnasielärare som kommer att ingå i studien förmodas ha en vilja att förändra kursinnehållet för att anpassningen mot elevernas kunskap skall uppnås i en utveckling.

I teorier om och modeller för informationssökning omges de olika komponenterna i själva sökprocessen ofta av olika kontextuella ramar som berör gruppstillhörighet, t.ex. yrke, socio-ekonomisk eller kulturell tillhörighet. Dessa kontextuella fenomen antas påverka vilka informationsbehov som uppstår och hur informationssökningsprocessen gestaltar sig. Utbildningsinstitutioner och undervisningssituationer skapar specifika kontextuella villkor som endast utforskats i begränsad omfattning. I undervisningssituationer läggs informationsbehov på elever utifrån, genom att de får uppgifter av lärare att lösa. Kuhlthau har visat att vilka krav lärare ställer på elever gällande uppgiftens innehåll, redovisningsform och tidplan för arbetet i hög grad påverkar hur eleverna bedömer vad som är relevant information liksom andra aspekter på hur eleverna söker information (Kuhlthau 1993). Kuhlthau menar att, "When information searching is placed in the context of learning, the complex constructive process of using information becomes apparent" (Kuhlthau 1993, s. 13).

Pedagogiken inom skola och högskola har under flera decennier utvecklats mot ett allt flitigare användande av "elevaktiva arbetssätt". Traditionell förmedlingspedagogik ger vika för problemorienterade undervisningsformer och problembaserat lärande. Undervisningen som utgår från verkliga problem i stället för lärobokens presentation av kursens stoff ställer stora krav på ett brett och varierat urval av informationskällor. En följd av dessa förändringar inom undervisningsmetodik i skola och högskola är att lärobok och handbok i allt större utsträckning ersätts av olika slags informationskällor. Undervisningen bygger alltmer på att elever själva söker information och arbetar med olika slags informationsmaterial i sitt inlärningsarbete. Arbetssättet förutsätter att elever söker information som sedan bearbetas på olika sätt genom sammanställningar, analyser, bedömningar och slutsatser. Den förändrade undervisningsmetodik är också föreskriven i de aktuella måldokument som formulerar utbildningspolitiken, dvs. skolans läroplaner och målen för högre utbildning. Lärare och bibliotekarier ser i växande grad sin viktigaste uppgift som att hjälpa elever att lära sig söva och värdera information, snarare än att finna information (Limberg 1996, s. 52-53). Läraren betonar ofta uppgiftens ämnesinnehåll och tenderar att underskatta eller bortse ifrån informationssökningens komplexitet. Det är tydligt att både bibliotekarier, lärare och elever behöver bättre förståelse för samspelet mellan informationssökning, informationsanvändning och lärande.

Mötet med språk, litteratur och bildmedier kan bidra till mognad och personlig utveckling”. Eleverna ska också ges möjlighet att ”ta ställning till kulturarvet”. Att ”uppleva och diskutera” texter som ”utmanar åsikter” är ett sätt att öppna sina sinnen och utmana sina fördomar i relation till andras perspektiv på olika ämnen.

De knapphändiga styrdokumentet öppnar möjligheter för lärare och elever att skapa ”egna” svenskämnen. Samtidigt ökar det pressen på redan stressade lärare och bland annat därför finns det anledning att tro att förändringarna i verkligheten blir mindre än vad som avsetts. Det är enklare att följa redan beprövade mönster än att skapa nya.

### **1.3 Problemformulering**

Min uppfattning är att det möjligtvis skulle kunna finnas en skillnad i kunskap hos lärare vad beträffar informationssökning. Hur kunskapen i informationssökningen praktiseras av lärare i yrkeskontexten, tror jag beror på lärarens driv att utveckla ämnet och inte beroende av lärarens förståelse av ämnet. Det huvudsakliga problemet som jag vill undersöka i uppsatsen är hur gymnasielärare arbetar med informationssökning kopplat till litteraturkunskap.

### **1.4 Syfte**

Uppsatsens syfte är att undersöka hur gymnasielärare söker och använder information när de förbereder och utvecklar kurserna i litteraturkunskap, dessutom om det finns några skillnader eller likheter mellan gymnasielärare knutna till de olika gymnasieprogrammen.

### **1.5 Frågeställningar**

Hur söker och använder gymnasielärare information som förberedelse till kurserna i litteraturkunskap?

Hur ser gymnasielärarna på informationssökning och informationsanvändning som verktyg för sin professionella utveckling?

Hur ser gymnasielärare på informationssökning och informationsanvändning som del av ämnesutvecklingen i litteraturkunskap?

Hur skiljer sig informationssökning och informationsanvändning åt mellan gymnasielärare knutna till olika gymnasieprogram?

## 1.6 Avgränsningar

Informanterna som deltar i studien är alla gymnasielärare och yrkesverksamma på någon gymnasieskola i västra Sverige. Det kommer inte att finnas med någon informant som är yrkesverksam på en vuxenskola eller komvux. Detta på grund av att det skulle kunna finnas en skillnad i att undervisa gymnasieelever i åldern 16-19 år och studerande på vuxenskola eller komvux. Samtliga är yrkesverksamma med behörighet i ämnet och med en yrkeserfarenhet på minst 10 år. Denna avgränsning är konstruerad för att gruppen informanter som medverkar i studien ska kunna relatera till händelser från sin egen yrkespraktik och genom sin erfarenhet kunna berätta om informationssökning till undervisningen och utvecklingen av ämnet över en längre tidsperiod. Ytterligare en avgränsning för uppsatsen är litteraturkunskap. Med detta menar jag som underlag för intervjuerna och i direkt koppling till hur lärarna söker, strategiskt planerar och utvecklar sina kurser och lektioner i svenska B där litteraturkunskap ingår. Jag kommer alltså inte att undersöka några skillnader vad beträffar undervisningsmomentet.

## 1.7 Begrepp

Informationssökning och informationsanvändning är två återkommande begrepp som i betydelsen för uppsatsen bör definieras och problematiseras. Biblioteks- och Informationsforskaren Michael Buckland framlägger tre aspekter på information beroende av det sammanhang som ordet används i: information som kunskap, information som process, och information som föremål (Buckland 1991, s. 3). Med information som kunskap avses kunskap som är möjlig att ta del av, till exempel kunskap om informationssökning. Information som kunskap kan representeras i dokument och kan då benämnas som information som föremål. Med information som process avses hur vi förändrar vår kunskap i mötet med kunskap som föremål, till exempel genom att läsa en artikel eller att söka i ett informationssystem. En entydig definition av begreppet information är i det närmaste omöjlig att synliggöra. I uppsatsen kommer jag att använda mig av begreppet information i relation till mina informanternas beskrivning av undervisningen, då som artefakter eller material för att synliggöra lärarnas egen beskrivning av utvecklingen i processen att förändra litteraturkunskapen i svenska B.

Med informationssökning avses den process som där information anskaffas genom individers mer eller mindre aktiva handlande. Informationssökning ges sålunda en vid definition som både inkluderar riktad informationssökning i till exempel arkiv eller databaser och en mer indirekt form av informationssökning som till exempel även inkluderar möten med andra människor och sociala nätverk. För att skilja de två betydelseerna åt benämns den första formellt orienterad informationssökning och den andra informellt orienterad informationssökning. I benämningen informationsanvändning avses både de kognitiva och de sociala aktiviteter som individen använder informationen till (Seldén 2004, s. 58). Det kan röra sig om att läsa ett dokument i syfte att öka sin förståelse eller att lösa ett problem, men det kan också röra sig om att använda samma dokument som argument i en diskussion för att på så vis belysa dokumentets symboliska potential. Med både informationssökning och informationsanvändning avses sålunda inte främst underlaget för en problemlösningsprocess, utan framförallt andra, mer socialt orienterade, aspekter (Buckland 1991, s. 85). Begreppet informationsanvändning kommer i denna uppsats närmast användas under presentationen av informanterna när de kommer att beskriva vad de anser viktigast i undervisningen för litteraturkunskapen i svenska B. Här kommer att belysas hur lärarna värderar sin egen sökprocess i förändringen av kursen.

## 1.8 Disposition

Här nedan följer en översiktlig beskrivning av uppsatsens innehåll:

I kapitel 1 presenteras inledning, bakgrund, problemformulering, syfte, frågeställningar, avgränsningar och slutligen för uppsatsens innehåll viktiga begrepp.

I kapitel 2 redogör jag för den tidigare forskningen och litteraturgenomgången. I kapitlets inledande del tar jag upp två avhandlingar skrivna i Biblioteks- och Informationsvetenskap, den ena författad av Carol Kuhlthau och den andra författad av Olof Sundin. I båda avhandlingarna undersöks informationssökning och informationsanvändning, men i olika kontextuella miljöer och med informanter i olika åldrar. Därefter har jag tagit med två pedagogiska avhandlingar, den första är skriven av Ann-Christine Juhlin Svensson och behandlar lärares och bibliotekariers uppfattningar och användning av läromedel i gymnasieskolan. Den andra är skriven av Christina Robertsson Hörberg och behandlar framförallt grundskollärares förhållande till pedagogiska forskningsrön.

Dessutom så har jag valt att ta med några magisteruppsatser skrivna i Biblioteks- och Informationsvetenskap, här har författarna på olika vis utgått ifrån biblioteket och valt att undersöka hur grundskollärare och gymnasielärare förhåller sig till biblioteket.

I det tredje kapitlet redogör jag för den valda teorin, fenomenografi. I inledningen av kapitlet så presenterar jag ett par begrepp och definierar de utifrån Martons fenomenografiska perspektiv. Därefter problematiserar jag kunskap och lärande i ett fenomenografiskt perspektiv och beskriver kunskap som kvalitativ, vilket innebär att man går djupare in i ett ämne istället för bredare och på ytan. Dessutom så ger jag exempel på djupinriktning, då inlärningsprocessen syftar till att se helheten utifrån varje del. Detta till skillnad från ytinriktning som är det motsatta. Ytinriktning tenderar också att se resultatet utan att eleven genom egen förmåga analyserar vägen fram till målet och drar slutsatser som kan vara användbara i andra sammanhang.

I det fjärde kapitlet presenteras uppsatsens metod. I inledningen av kapitlet problematiseras fördelarna med valet av intervjuer, samt på vilket sätt intervjuerna har tänkt att användas i uppsatsen. Därefter följer en redogörelse av urvalet, som innebär hur kontakten med informanterna har gått till samt vilket gymnasieprogram som informanterna är knutna till och om det är teoretiskt orienterade program eller praktiskt orienterade program. Sedan följer en beskrivning av frågorna till intervjuguiden, och de olika teman som kommer att vara grunden för analysen.

Det femte kapitlet utgörs av analysen. Inledningsvis ges en kort presentation av varje informant. Arbetet med analysen sker tematiskt och de teman som jag använder mig av är de samma som jag formulerat till intervjuguiden (se bilaga).

Analysen övergår i det sjätte kapitlet till en diskussion. Frågeställningen besvaras och resultatet ifrån analysen vävs samman med teorin och den tidigare forskningen. Kapitlet avslutas med författarens reflexion över undersökningen, samt förslag till framtida forskning.

I det sista kapitlet ryms en sammanfattning över hela uppsatsen.



## 2. Tidigare forskning och litteraturgenomgång

För att hitta användbar forskning till min uppsats, så har jag valt att både leta inom det egna ämnet biblioteks- och informationsvetenskap, men även inom andra närgränsande ämnes discipliner. Exempel på sådana ämnes discipliner har i första hand varit pedagogik och sociologi. Inledningsvis så sökte jag efter avhandlingar i Libris, för att få en uppfattning om var någonstans som jag kunde få tag i dessa, och för att senare kunna göra ytterligare sökningar på författarnamn och ämnesord. Förutom sökningar i Libris så har jag även använt mig av bibliotekskatalogen och Bada, högskolan i Borås uppsatsdatabas. Dessutom så har jag sökt information i LISA och ERIC. De ämnesord som jag använt mig av både på svenska och också engelska har varit fenomenografi, informationssökning, informationsanvändning, gymnasielärare, svensklärare samt undervisning. Ämnesorden har jag använt separat och i kombination med varandra.

Dr Carol Kuhlthau är Associate Professor vid Rutgers University i New Jersey, USA, School of Communication, Information and Library Studies. Hon har sedan början av 80-talet forskat i hur människor söker information. Kuhlthau har bland annat studerat hur gymnasister och collegestudenter söker information i inlärningsituationer. Hon utgick ifrån studenternas perspektiv och frågan för Kuhlthaus studier var hennes iakttagelser i gymnasiebibliotek att eleverna verkade vilsna och osäkra. Hennes erfarenhet tycktes få sin förklaring i psykologen George Kellys teori om att inläring sker i en konstruktionsprocess, en aktiv, förvirrande och komplex process, i vilken vi försöker förstå ny information utifrån de kunskaper vi redan har. I den första undersökningen studerades två klasser (high-school seniors, 17-18-åringar) som arbetade med en fördjupningsuppgift i engelska (dvs. modersmålet) och med hjälp av olika undersökningsinstrument som observationer, enkäter och intervjuer följdes eleverna under hela arbetsprocessen. Resultatet av denna första studie presenterades i en avhandling med titeln *The Research Process: Case Studies and Interventions with High School Seniors in Advanced Placement English Classes Using Kelly's Theory of Constructs* (1983), där Kuhlthau introducerade en modell över informationssökningsprocessen, vilken sedan prövats i hennes vidare forskning. Modellen framställer informationssökningsprocessen i sex faser, där den sökandes känslor, tankar och handlingar beskrivs. När hon studerat eleverna under långa och även återkommande perioder, kunde hon utläsa ett mönster. Hon såg de olika stadierna i en process som de flesta tycktes gå igenom. Hon diskuterar också vad denna teori skulle kunna innebära för lärare och bibliotekarier som ska vägleda dem som söker information.

I fas 1 (task initiation) introduceras eleverna till uppgiften av sin lärare. De får reda på ramar för arbetet som gäller krav, tid och eventuellt redovisningsformer. Under fas 2 (topic selection) skall eleverna bestämma sig för ett delämne att arbeta med och därefter följer i fas 3 (prefocus exploration) ett första utforskande av information om delämnet. Vanligtvis är det i fas 3 som eleverna första gången kommer till biblioteket för att söka information. Under denna fas präglas elevernas känslor av osäkerhet och förvirring, som kan bero på olika orsaker t.ex. att han eller hon inte vet vad man är ute efter. Annat som kan bidra till osäkerheten kan vara svårigheter att komma igång och börja söka. Formuleringen av ett fokus på ämnet är vändpunkten i sökprocessen understryker Kuhlthau. Den innebär en avgränsning av ämnet, men innebörden har flera dimensioner. Fokuseringen betyder att eleven väljer en specifik infallsvinkel på sitt ämne, gör ämnet till sitt. Hur den sökande fokuserar sitt ämne påverkas av olika faktorer som elevens eget intresse, hur lång tid han/hon har till förfogande, vilka krav läraren ställer på arbetet. I fas 5 (information collection) vidtar en grundlig informationssökning, som innebär att eleven samlar information utifrån det fokus

som formulerats. I fas 6 (search closure) avslutas informationssökningen och förberedelser för bearbetning och redovisning inleds. I den sista fasen har eleven kommit till en punkt där han/hon tvivlar på att göra en bedömning av det insamlade materialet, denna bedömning görs av olika anledningar där tidsramen kan vara sådan att eleven inte har mer tid till förfogande och måste därför bli färdig. Ytterligare en anledning kan vara att formuleringen av ämnet är så specifik att informationssökningen tenderar att återupprepa sig, dvs. att träffarna som eleven hittar påminner om det redan funna materialet.

Kuhlthaus slutsats är att informationssökningsprocessen är en komplex konstruktionsprocess som liknar en inlärningsprocess och som kan kallas en meningsskapande process, där sex faser avlöser varandra. När tänkandet blir klarare efter fokuseringen av ämnet ökas samtidigt självförtroendet och säkerheten hos den sökande. Osäkerhetsprincipen grundas i uppfattningen av informationssökningsprocessen som en konstruktionsprocess, där användaren rör sig från osäkerhet till förståelse och klarhet.

Ur gymnasielärares perspektiv på informationssökning, där blir på liknande sätt problemformulering den fas som är viktigast för att komma vidare. Att komma vidare för gymnasielärarna i informationssökningsprocessen innebär att avgränsa delmomenten i kursen från de övriga. När gymnasielärarna pratar om en epok i litteraturhistorien så tydliggör man de särdrag som skiljer epoken ifrån andra, och då blir sökprocessen också tydligare. På detta sätt förändras ständigt vår syn på omvärlden, men det är en arbetsam process som alltid börjar med osäkerhet. Kuhlthaus hypotes var att informationssökning är en konstruktionsprocess, som börjar med osäkerhet och oro. Lärare har ofta behov av att få diskutera olika ämnesområden och hur de skulle kunna gå tillväga med uppgiften. De gör preliminära sökningar för att få en aning om vilken information som kan vara tillgänglig, de skumläser texter för att få tips på ämnen och de pratar med andra om olika möjligheter. När de väl har valt ett ämne blir ofta optimistiska och känner lust att sätta igång med arbetet.

I undervisningskontexter är kunskap om och förståelse för hur information används av uppenbart intresse, eftersom användningen skall leda till ett inlärningsresultat. När Kuhlthau skiljer mellan informationssökning före och efter formulering av ett fokus beskriver hon också hur den information som söks i fas 3 enligt modellen kan användas för att komma framåt i sökprocessen. Den vidare innebörden av informationsanvändning enligt definitionen i begrepps kapitlet, där användningen handlar om hur informationen analyseras och förstås, beskrivs inte i modellerna.

Ann-Christine Juhlin Svensson (2000) har i sin doktorsavhandling studerat lärares och bibliotekariers uppfattningar och användning av läromedel och informationsteknik i gymnasieskolan. Undersökningen består av tre olika studier och författaren har använt sig av en kombination av intervjuer, observationer och enkätformulär. Den första studien handlar om läromedelsval och läromedelsstöd och den andra studien handlar om läromedelsanvändning. I den tredje studien med titeln "*Lärandets medel och miljö*", studeras informationsteknik och läromedel i gymnasieskolan. De två första studierna utgjordes av fallstudier vid sex olika gymnasieskolor i Sverige. Intervjuer genomfördes med lärare, bibliotekarier och skolledare. I den andra studien gjordes även observationer av tre lärare som representerade olika lärstilar eller strategier. Den tredje studien utgörs av en enkätundersökning med 264 lärare och 18 bibliotekarier. I denna studie deltog 20 skolor. Av dessa var 17 pilotskolor i samband med Skoldatanätets uppbyggnad, och således speciellt inriktade på IT-användning. Övriga var skolor som deltagit från de tidigare studierna.

Juhlin Svensson kom fram till att läroboken användes som primärt läromedel. Resultaten visade också att lärarnas undervisningsformer hade en avgörande betydelse för hur den pedagogiska texten var bunden till undervisningen. Nyare medier som exempelvis IT användes som komplement till läroboken, och utgjorde ett sekundärt läromedel. Användning och värdering av IT visade sig vara en generationsfråga som till viss del kunde utjämnas med kompetensutveckling, de yngre lärarna var mer positiva till IT än övriga lärare. Till sist visade resultaten också att skolans kultur gällande läromedelsanvändning hade betydelse för hur lärarna valde att arbeta i fråga om undervisningsmaterial (Juhlin Svensson 2000, s. 67-68).

I undersökningen framkom att en anledning till att lärarna valde läroboken i första hand, var att den innehåller en pedagogisk text som överensstämmer med läro- och kursplanerna. Att själva göra detta urval skulle uppta en alltför stor del av lärarnas arbete. Därför överlämnade lärarna detta till läromedelsförfattarna (Ibid., s. 59). Att lärare använder sig av olika informationskällor när de söker information till sina kurser, skulle rimligtvis ge ett bra urval till förändring av kursinnehållet. Läromedel som kompletterade läroboken kom bland annat från skolornas ämnesinstitutioner, gymnasiebibliotek samt AV-central/läromedelscentral. Skolbiblioteken används av eleverna, men sällan av lärarna (Juhlin Svensson 2000, s. 60-61). I min undersökning som jag står i begrepp att genomföra, kommer kursmaterial till litteraturkunskapen i första hand att stå i centrum. Hur förändringen av dessa kurser ser ut och hur fördelningen mellan lärarnas användning av böcker respektive andra informationskällor, betraktas i första hand genom informationssökning för utveckling av kurserna.

I en avhandling i pedagogik, *Lärares kunskapsutnyttjande i praktiken*, undersöker Christina Robertsson Hörberg (1997) grundskollärares informationsanvändning. Framförallt behandlas lärares förhållande till pedagogiska forskningsrön och hur dessa används - eller inte används - i praktiken. I sin studie finner Robertsson Hörberg att eleverna är den största påverkanfaktorn vad gäller kunskapsutnyttjande. Lärarna ser främst eleverna som sina uppdragsgivare vilket arbetet anpassas efter och den kunskap som lärarna utnyttjar för att få arbetet med eleverna att fungera är främst handlingsinriktad (Robertsson Hörberg 1997, s. 95-121). Robertsson Hörberg finner att lärares kunskap är:

[...] personligt konstruerad och den är ofta specifikt inriktad på elev/er och elevers relation till ämne eller undervisning [...] Sin kunskap använder läraren här och nu och den är ofta orienterad mot handling. Endast delvis är kunskapen verbaliserad och då ofta i form av berättelser och metaforer. Kunskapen är knuten till den kontext som utgör och definierar lärarlivet och den är i huvudsak baserad på egna erfarenheter. Lärare förevisar sällan formellt sina kunskaper för kollegor exempelvis i form av föreläsningar och de skriver sällan ner sina erfarenheter och sin kunskap. (Robertsson Hörberg 1997, s. 208).

De källor lärarna i studien använder sig av är ofta informella, muntliga och personliga. Kollegor anges som en viktig källa, liksom den egna erfarenheten. När det gäller formella källor är det främst facklitteratur inom undervisningsämnena som används. Pedagogisk facklitteratur används mer sällan och anses ofta mer svårtillgänglig. Personligt stöd tycks vara viktigt för att lärare ska söka ny kunskap, då de ofta känner sig ensamma i sitt sökande (Ibid., s. 123-152, s. 196-199). Forskningsbaserad kunskap används av lärare i studien, men mer på ett indirekt vis. För lärarna är det svårt att urskilja forskning som en separat del i yrkesverksamheten och det tycks inte finnas någon vana att tänka i termer av vetenskaplig forskning. Det viktiga för lärarna i studien är att få den dagliga verksamheten att fungera och

forskningsanvändning tycks inte ligga inom ramen för denna. Vilken typ av forskning som lärarna kommer i kontakt med beror mer på slumpen än på aktivt sökande. För att forskning ska utnyttjas måste den vara praktiskt användbar på ett konkret plan. Pedagogisk forskning upplevs dock ofta vara alltför teoretisk och presenteras i regel på ett svårbegripligt språk. Eftersom yrkespraktiken är fast knuten till en viss kontext, blir den mer generella, teoretiska forskningen svår att tillämpa (Ibid., s. 153-182, s. 201-203).

Olof Sundin har i sin avhandling, *Informationsstrategier och yrkesidentiteter: en studie av sjuksköterskors, relation till fackinformation på arbetsplatsen* undersökt sjuksköterskor i relation till fackinformation vid arbetsplatsen. Syftet med avhandlingen är att skapa en fördjupad kunskap om fackinformationens sociala betydelse i sjuksköterskors yrkespraktik. Detta vill han visa genom att synliggöra fackinformationens symboliska värden, med hjälp av professionella intressen, maktrelationer samt yrkesidentiteter kan skapas, upprätthållas och förändras (Sundin 2003, s. 16). Insamlandet av informationen till avhandlingen sker genom intervjuer med sjuksköterskor som har ett speciellt ansvar för utvecklingsfrågor, så kallade avdelningslärare, och deras erfarenheter av informationssökning och informationsanvändning (Sundin 2003, s. 17). Avhandlingens empiriska fokus pendlar mellan att försöka synliggöra och förstå det specifika för just sjuksköterskors relation till fackinformation och att samtidigt belysa skillnaderna som kan uppstå mellan yrkesgruppens medlemmar och deras erfarenheter av informationssökning och informationsanvändning (Sundin 2003, s. 17).

Olof Sundin använder sig i sin avhandling av ett sociokulturellt perspektiv, en teoretisk ansats som pendlar mellan att ensidigt fokusera på den enskilda individen som analysenhet och den sociala miljön som individen rör sig i (Sundin 2003, s. 37). Ett sociokulturellt perspektiv tar vare sig utgångspunkt i verksamheten eller den enskilda individen som analysenhet, utan i samspelet dem emellan. Ett centralt tema i ett sociokulturellt perspektiv är hur den kollektiva kunskapsutvecklingen i olika sociala praktiker utgör förutsättningen för individens lärande (Sundin 2003, s. 38). Lärande betraktas som appropriering, eller tillgängliggörande, av fysiska och intellektuella redskap i olika praktiker. Med appropriering menas på vilket sätt individen tar till sig ny kunskap, genom att samtidigt vara delaktig i skapandet av kunskapen (Sundin 2003, s. 38). Skolor och andra utbildningsmiljöer kan ibland ses som institutionaliserade miljöer i det sociokulturella perspektivet. Konsekvensen för denna syn på utbildningen blir på vilket sätt eleverna klarar av att hantera eller bemästra kunskapen i en dekontextualiserad miljö för lärande (Sundin 2003, s. 40). Detta innebär hur kunskap kan förflyttas, inom det sociokulturella perspektivet pratar man om transfer eller kunskapsöverföring, genom att applicera kunskapen i en annan situation eller miljö (Sundin 2003, s. 41).

Både Olof Sundins och Robertsson Hörbergs avhandlingar beskriver lärare i en vardaglig miljö, men deras avhandlingar skiljer sig åt ur lärarnas perspektiv på forskning. Om Sundins avdelningslärare går att läsa om en skild uppfattning i synen på forskning som information och kompetensutveckling. I jämförelse med Robertsson Hörbergs lärare i skolmiljö där den pedagogiska forskningen ses som svårbegriplig och svåränvänd.

I den biblioteks- och informationsvetenskapliga magisteruppsatsen *Grundskollärares informationsbehov och informationsförsörjning* (2003) av Petra Nilsson fokuseras lärares informationssökning. Nilsson utgår från en modell utarbetad av Gloria J. Leckie, Karen E. Pettigrew och Christian Sylvain (1996). I uppsatsen undersöks hur fem olika professionella roller skapar olika typer av informationsbeteende. Den första rollen, pedagog, innefattar själva undervisningen och planering av lektioner. Organisationsmedlem och kollega handlar

om att läraren är en del av skolorganisationen och arbetsuppgifter kopplade till denna roll är framförallt deltagande i konferenser och möten. Den tredje rollen kallar Nilsson för student och kopplar kompetensutveckling till denna roll. I rollen som elevvårdare ingår sociala frågor kring eleverna, ansvar över raster, föräldrakontakter och så vidare. Den femte och sista rollen är kopplad till diverse specialuppdrag som lärare kan få på sin skola (Nilsson 2003, s. 35, 86).

Nilsson finner att lärarna, i rollen som pedagog och samt organisationsmedlem och kollega, har regelbundna och återkommande informationsbehov. Här handlar det om information som krävs för att lärarna ska kunna planera inför undervisning och nya ämnesområden, men också för att de ska kunna hålla sig à jour inom sina ämnen, för att kunna svara på elevers och föräldrars frågor. I rollen som organisationsmedlem och kollega behöver lärarna även information om vad som händer på skolan, till exempel om schemaändringar. I sin kompetensutveckling behöver lärarna både information om pedagogik och sina undervisningsämnen och här kan det handla om nya vetenskapliga rön. I rollen som elevvårdare är behovet av information av mer tillfällig karaktär som beror på vilka elever lärarna har och vad som händer med dem. Informationsbehoven i samband med specialuppdragsrollen är många olika slag. Källorna lärarna använder sig av är till stor del muntliga och informella, men en rad olika skriftliga, formella källor används också. Bibliotek, databaser och Internet används dock inte i särskilt hög grad. Valet av källor beror till stor del på den tidsåtgång som krävs för att nyttja den, samt källans tillförlitlighet. Att det finns en vetenskaplig underbyggnad menar somliga - men inte alla - är viktigt. Ovana är en anledning till att vissa källor väljs bort. I regel tycker lärarna i studien att de får tag i den information de behöver, men det krävs olika mycket tid och energi beroende på var de söker. Många gånger blir källan en annan än vad de hade tänkt sig från början. Lärarna upplever en rad problem i samband med informationsförsörjning. Tidsbrist är ett stort problem. Andra upplevda problem är att kommunikation mellan personalen på skolan fungerar dåligt, att den egna kunskapen om informationssökning på webben är bristfällig, att det är svårt att hantera information kring elevvårdsärenden, att det inte finns några fungerande bibliotek i anslutning till skolan och att det är svårt att hitta information som är anpassad till elevernas ålder samt att lärarna inte riktigt vet hur de skall få tag på aktuell forskning (Ibid., s. 71-79). I sin slutdiskussion lägger Nilsson fram ett lösningsförslag på lärarnas informationsförsörjningsproblem. Hon efterlyser ett skolbibliotek som både tillhandahåller material att använda i undervisningen och information och aktiviteter för lärares kompetensutveckling. Ett problem för lärarna i studien var att kompetensutvecklingen skedde utanför den dagliga verksamheten, på kvällskurser eller studiedagar. Genom att skolbibliotek skulle fungera som en resurs även för lärarnas kompetensutveckling skulle denna bli en mer integrerad del i vardagen menar Nilsson (Ibid., s. 84).

Matilda Böwes har i *Bibliotek i lärarutbildningen* (1997) intervjuat blivande gymnasielärare i samhällskunskap angående deras syn på biblioteket i utbildningen. Lärarkandidaters användning av högskolebibliotek under utbildningstiden kopplas i uppsatsen samman med deras syn på skolbibliotekets användbarhet i undervisningen. I uppsatsen framkommer att lärarna på olika vis har lärt sig att hantera högskolebiblioteket för sina egna studiers skull och även kommit till insikt om att skolbiblioteket kan användas i undervisningen. Dock har det i utbildningen inte tagits upp hur de kan använda skolbiblioteket i sin undervisning. Ändå visar lärarstudenterna en positiv attityd mot skolbiblioteket och menar att de tänker använda sig av det i sin undervisning, under förutsättning att skolbiblioteket utvecklas i takt med den utveckling som sker inom IKT-området.

Även Mariann Ljungskog finner i magisteruppsatsen *Skolbibliotek och informationsförsörjning i undervisningen* (1997) att trots att de grundskollärare som hon har intervjuat säger att biblioteket är en viktig informationsresurs i undervisningen så använder inte lärarna bibliotek i någon större utsträckning. Likaså Lotta Olson tar i *Folkbibliotekets betydelse i skolan* (1998) upp hur lärare framhåller folkbiblioteket som en viktig del i skolarbetet, fastän samarbetet med bibliotekarierna inte är särskilt väl utvecklat. Samarbetet mellan lärare och bibliotekarier kring elevers utveckling av informationsfärdigheter inte är tillfredställande kommer även Helen Gustafsson fram till i sin magisteruppsats *Informationsfärdigheter och dess främjande* (1999). Gymnasielärares användning av skolbibliotek undersöks av Veronica Wilson i magisteruppsatsen *Gymnasiebiblioteket - i och för undervisningen* (1997). Här uppmärksammas att undervisningsämne har betydelse för lärares utnyttjande av skolbibliotek. I uppsatsen studeras lärare i samhällskunskap respektive naturkunskap och Wilson finner en skillnad i de två olika typerna av lärare i fråga om skolbiblioteksanvändning. Naturkunskapslärarna hamnar framförallt i kategorin undersökare, som innebär att de samarbetar med bibliotekarien och använder skolbiblioteket som en integrerad del i undervisningen. I kategorin materialhämtare ingår främst samhällskunskapslärare. Dessa använder biblioteket främst själva för att hitta material för sin undervisning och tar endast hjälp av bibliotekarien för att leta fram material till elevernas arbeten.

Det finns en mycket spridd, traditionell föreställning om att kunskap är någonting som överförs, och att de kunskaper som eleverna skaffat sig är en ren avbildning av omvärlden. Enligt detta sätt att se på kunskap, uppfattas den lärande individen som ett passivt registreringsinstrument. Vad mängder av studier de senaste årtionden har visat är att inläring tvärtom är en mycket aktiv, skapande process hos den lärande individen. Skolan har, av både politiker och forskare, kritiserats för att de traditionella arbetsformerna passiviserar eleverna. Deras eget sökande efter information framhålls allt oftare som ett ideal att sträva efter. En risk är att eleverna genom en alltför styrd uppläggning leds till rätt slutsats, utan att de egentligen har förstått innebörden. En annan risk är att deras intentioner främst fokuseras på de yttre procedurerna. Då blir elevernas lärande bundet till den konkreta situationen, och de känner inte igen teorin eller kan tillämpa den i andra sammanhang.

Trots att Kuhlthau hävdar att hennes modell av informationssökningsprocessen är generell, oberoende av kontext, situation eller ämnesinnehåll, anser jag att den kan ge underlag för tanken att informationens innehåll samspelar med sökprocessen. Navet eller vändpunkten i sökprocessen, enligt Kuhlthau, utgörs av formulering av ett fokus. Kuhlthau redovisar också själv hur användare hon studerat inte följt en sådan sökprocess som hennes modell beskriver. Hon diskuterar avvikelser som hennes undersökningar givit exempel på. Visserligen har hennes undersökningspersoner urskiljt sökprocessen som en sekvens av olika faser, men trots detta har de inte erfarit den som enkelt linjär (Kuhlthau 1993, s. 113).

### 3. Teori

Den teori som jag har valt till min uppsats är fenomenografi, vilket är ett alternativ till de teorier och metoder som inom biblioteks- och informationsvetenskapen strävar efter att finna det allmängiltiga, de generella mönstren.

#### 3.1 Fenomenografi

Fenomenografins syfte är att utforska människors uppfattningar av världen. Ett grundläggande antagande för fenomenografen är "att det är möjligt att beskriva olika företeelser så som det uppenbarar sig för oss" (Marton 1992, s. 28). Subjektet, den som uppfattar något, och objektet, det som uppfattas, ses inte som skilda åt i fenomenografen, utan "hur subjektet erfar objektet utgör snarare en relation mellan de båda" (Ibid., s. 30).

En uppfattning rymmer alltid två sammanvävda dimensioner, nämligen uppfattningens vad, innehållet i uppfattningen, och dess hur, de sätt på vilket någon tänker om eller upplever eller erfar något. Efterhand har ordet "uppfattning" (conception) ofta kommit att ersättas med uttrycket "sätt att erfaras" (ways of experiencing) och Marton förordar "ways of experiencing as a generic term" (Marton 1996, 173). Han motiverar detta med att termer som "uppfattning" eller "tänkande" ofta associeras till något som pågår inne i huvudet på människor, medan det som studeras i fenomenografisk forskning är relationen mellan en människa och ett fenomen. Enligt Marton är därför "ways of experiencing" ett mera adekvat uttryckssätt (Ibid.). I analyser av begreppet har han också preciserat att människors sätt att hantera problem eller handla i olika situationer är logiskt sammanvävda med hur de erfar / uppfattar / förstår / tänker om dessa problem eller situationer. Marton har i olika texter utvecklat tesen om fenomenografins icke-psykologiska karaktär. Uppfattningar av innehåll finns inte inne i en individ utan mellan människan och världen och kan därför inte studeras som mental process (Marton 1996, s. 169). För forskaren utgör någons erfarenhet eller uppfattning förhållandet mellan en individ och ett fenomen, således emellan de två. Marton skiljer mellan mentala modeller och uppfattningar, där han karaktäriserar en uppfattning som en mental handling och inte en modell för något. Marton hävdar med emfas att en uppfattning så som begreppet används i fenomenografen, är en icke-psykologisk kategori (Ibid.). Människans uppfattningar av fenomen i världen förutsätter mentala processer och förekommer i olika kontexter, men de är inte bundna till specifika kontexter eller psykologiska processer. Uppfattningarna är istället bundna till det fenomen som erfaras.

#### 3.2 Kunskap och lärande

Enligt fenomenografen är kunskap alltid knuten till sitt innehåll och kan endast beskrivas som kunskap om något. En människas uppfattning av ett fenomen är människans kunskap om detta fenomen. "Objektiv kunskap" om ett fenomen omfattar de olika sätt på vilka ett fenomen kan uppfattas. Det betyder att kunskapen alltid är provisorisk till sin natur. Det betyder också att kunskap uppfattas som något kvalitativt. Skillnader mellan olika människors kunskap handlar inte om mer eller mindre, att kunna fler fakta, dvs. skillnaderna är inte kvantitativa. Att bli kunnigare i ett ämne innebär istället en kvalitativ förändring till en djupare och mera fullständig förståelse för ett fenomen.

Fenomenografins kunskapssyn är nära förbunden med dess syn på inläring. Att lära sig något innebär att förändra sitt sätt att tänka om eller förstå något, att ändra uppfattning om något. ”Dvs. efter inläring har en förändring inträtt från en uppfattning till en annan som är kvalitativt skild från den första” (Dahlgren 1986, s. 50). Inläring är en strävan att förstå mening och innebörd i fenomen, en meningsskapande aktivitet. Fenomenografien tar avstånd från en generell syn på inläring. ”Det finns ingen inläring utan ett innehåll och således inget inlärningsfenomen att se” (Dahlgren 1986, s. 45). Det betyder att inläring inte kan beskrivas i allmänna termer utan måste beskrivas i termer av sitt specifika innehåll. Forskarna hävdar gång efter annan, att vårt tänkande, vår förståelse och resultatet av inlärningsansträngningar är beroende av vad vi tänker om eller vad vi studerar (Ibid.).

### 3.3 Inriktning och hållning

Vilka intentioner en lärare har när han/hon närmar sig en text eller en annan slags uppgift påverkar på ett avgörande sätt vad eleven lär sig genom läsningen eller uppgiften. Skillnader i inriktning kom att benämnas med termerna ytinriktning eller djupinriktning. Ytinriktning vid textläsning betyder att eleven fokuserar på att memorera texten, medan djupinriktningen fokuserar på att den lärande försöker ta till sig så mycket som möjligt om vad texten handlar om, textens budskap, dvs. eleven försöker tränga in på djupet i texten för att förstå texten och dess funktion i relation till fenomen i världen. Hur inriktningen respektive hållningen till en inlärningsuppgift samvarierar med inlärningsresultatet beskrivs som samband mellan process och utfall, dvs. inlärningsprocess och inlärningsresultat (Säljö 1994, s. 263).

Skillnader i hållning till uppgifter betecknades med motsatsparet atomistisk - holistisk. En atomistisk hållning innebär att den lärande ser olika delar i en text och ordnar och uppfattar dem var för sig utan inbördes sammanhang. En elev med atomistisk hållning försöker inte sammanfoga de olika delarna till en helhet. En holistisk hållning innebär att den lärande försöker organisera de olika delarna till en sammanhängande helhet (Marton & Säljö 1986, s. 56-80). Begreppsparen ytinriktning - djupinriktning och atomism - holism liknar varandra. Skillnaderna mellan dem, så som den beskrivs av forskarna, är att det förra innebär en inriktning mot vad det är som skall läras, dvs. mot uppgiftens innehåll, medan det senare gäller hur stoffet skall organiseras, olika sätt att strukturera inlärningsuppgiften. Förhållningssättet till inläring är inget personlighetsdrag. Människor växlar mellan olika hållningar vid olika tillfällen. Forskarna hävdar att en ytinriktad hållning är inlärd och ett resultat av elevers eller studenters skolerfarenheter (Ibid.).

[...] vi kan se de studerandes inriktning vid inläring från texter, och deras uppfattningar av kunskap och inläring, som sociala fenomen som uppstått som ett svar på en långvarig kontakt med utbildningssystemet. Det finns många faktorer som verkar förstärkande på denna ytinriktning: överhopade kursplaner, examinationsformer som kräver en mer eller mindre ordagrann återgivning av fakta. Även utformningen av läromedel är en väsentlig faktor i sammanhanget. Ofta presenteras kunskap i en sådan prydlig och färdigtuggad förpackning att det inte finns utrymme för andra aktiviteter än ren utantilläring av tillrättalagd information. [...] (Säljö 1986, s. 124).

Samma kunskapsuppfattning möter oss runt om i samhället. Fakta uppfattas ofta som synonymt med kunskap och denna kunskapssyn får starka genomslag till exempel i media. Vad beträffar att lära sig lära innebär en förbättring i fullständighet en förbättrad analytisk och tolkande förmåga, vilket är en färdighet vid inläring. Färdighet i att lära bygger på en känslighet för materialet och ett utforskande av materialets innehåll och av relevansen hos



organiserade principer för innehållet. I varje inlärningsituation kan det finnas ett komplicerat samspel mellan två grupper av element. Å ena sidan har vi innehållet i uppgiften och dess organisation. Å andra sidan har vi den studerandes förkunskaper och inriktning mot uppgiften, där inriktningen inbegriper en viss intention, ett sätt att tänka om hanterandet av uppgiften och ett försök att organisera materialet.

### **3.4 Fenomenografisk didaktik**

Fenomenografi är en metod som vilar på vissa teoretiskt grundade synsätt om kunskap och lärande. Fenomenografisk didaktik har utvecklats ur fenomenografin och behandlar hur elevers sätt att förstå och tänka om fenomen som utgör innehåll i undervisningen kan ligga till grund för val av undervisningsinnehåll och undervisningsmetod. Den fenomenografiska didaktiken utnyttjar kunskaper utforskade i fenomenografin för att på ett innehållsspecifikt sätt utveckla undervisningen. Marton menar att det är poänglöst att jämföra olika undervisningsmetoder som elevaktiva arbetssätt eller valet av läromedel i allmänhet, utan referens till ett specifikt undervisningsinnehåll.

Det jag framför allt finner relevant för min egen undersökning är på vilket sätt fenomenografin studerar variationer i människors sätt att erfara fenomen i världen. Inlärningsprocessen kan inte beskrivas oberoende av innehåll. I min undersökning är det lärare som genom informationssökningsprocessen kommer att beskriva hur de utvecklar sina kurser. Men också på vilket sätt de värderar varför kurserna ska förändras åt det ena eller andra hållet. Inlärningsynen enligt fenomenografin syftar till att belysa samspelet mellan informationssökningsprocessen och förändringen av kursmaterialet. Forskningen fokuserar på lärandets utsagor om och erfarenheter av kunskapsinnehållet och inlärningsprocessen. Samspelet mellan informationssökning och utveckling, enligt fenomenografin, innebär på vilket sätt lärare söker nytt material till sina kurser och genom informationssökningsprocessen fördjupar sin egen kunskap i ämnet.

## 4. Metod

I detta kapitel kommer jag att ta upp vilken metod jag har valt och varför jag har valt just den metoden, hur urvalet av informanter har gjorts, hur intervjuaterialet har utformats samt hur intervjuerna har genomförts.

### 4.1 Val av metod

För att kunna studera gymnasielärares informations sökningsbeteende, informationsanvändning och informationsförmedling har jag valt att göra en kvalitativ undersökning och för att samla in material har jag valt att använda mig av intervjuer. Valet baseras på min idé om att på bästa sätt kunna fånga gymnasielärarnas mer eller mindre medvetna/omedvetna sätt att strukturera sitt arbete. Jag vill inte bara fånga en beskrivning av hur gymnasielärarna arbetar, utan även låta dem argumentera över arbetssättet. Kvantitativ data ses vanligen inte med tvivelaktighet, utan snarare som exaktare studier än kvalitativa. Förenklat uttryckt så används siffror i kvantitativa studier och där beslutsfattarna baserar undersökningen på ett stort antal slumpmässigt urval av befolkningen. Kvalitativ data däremot bygger på små urval och de på inga sätt är representativa för befolkningen i statistisk mening. Mycket av den samhällsvetenskapliga forskningen ser på social struktur och sociala processer som summan av enskilda människors personliga egenskaper. Dessa egenskaper ser de på som enheter, vilka människorna har eller äger som enskilda individer. Varje egenskap betraktas som en analysenhet och alla individer slås samman i analysprocessen (Trost 2005, s. 9). Jan Trost skriver i sin bok *Kvalitativa intervjuer* om det kvantitativa angreppssättet som en analyserar relationer mellan variabler och inte mellan människor. Han förklarar senare betydelsen av att poängtera skillnaden mellan att se på individen eller människan som analysenhet och att se på egenskapen som enhet (Ibid., s. 9). Valet av metod påverkar även analysen och Karin Wideberg, professor i sociologi, menar i *Kvalitativ forskning i praktiken* att en stor del av analysen är bestämd på förhand, både av vad man frågar och hur man ställer frågorna (2002, s. 67). Man måste bestämma frågorna utifrån vad man vill veta och detta är en balansgång, men genom att ställa öppna frågor kan man undvika att styra svaren allt för mycket.

### 4.2 Urval

För att hitta gymnasielärare i svenska inom både den kommunala och privata sektorn, så ringde jag runt till olika gymnasieskolor och bad om att få komma i kontakt med svensklärare. På några skolor blev jag kopplad genom växeln till svensklärarnas personalrum och på några skolor fick jag telefonnummer från receptionen så att jag själv fick ringa upp lärarna direkt. Heléne Thomsson, filosofie doktor i psykologi, påpekar i sin bok *Reflexiva intervjuer*, att frivillighet är något mycket viktigt vid intervjuer och att denna frivillighet sätts ur spel när man känner varandra (2002, s. 127). Därför valde jag att inte ta kontakt med någon gymnasielärare som jag är närmare bekant med. Ingen svensklärare ifrån någon privat gymnasieskola som jag har varit i kontakt med har velat eller haft möjlighet att ställa upp som informant i undersökningen. Det har dessutom visat sig att de informanter som har tagit sig tid att ställa upp och velat vara med i undersökningen har samtliga varit kvinnor. De män som jag har kommit i kontakt med har samtliga, på grund av tidsbrist eller andra förklaring med prioriteringar på andra uppgifter, ansett att andra informanter vore mer lämpliga just nu. Av sex informanter så är tre stycken yrkesverksamma på teoretiskt orienterade gymnasieprogram, dvs. natur, tekniskt eller samhällskunskap. De övriga tre är knutna till praktiskt orienterade gymnasieprogram, dvs. mindre teoretiska och mer ämnesspecifika.

### 4.3 Tema för intervjuerna

Intervjuguiden (se bilaga) består av öppna frågor för att informanterna ska få möjlighet att utveckla sina tankar och ge ingående svar, men även för att det ska finnas möjlighet för mig att ställa följdfrågor. Med utgångspunkt i uppsatsens frågeställning har jag formulerat fyra teman för intervjuguiden:

Informationssökning och informationsanvändning  
Ett livslångt lärande  
Biblioteket  
Informationsförmedling

Inledningsvis ställdes ett par frågor för att få en uppfattning om vem informanten är och för att få en uppfattning om vilken relation informanten har till litteraturkunskap, och hur han/hon värderar litteraturkunskapen i svenskundervisningen. I det första temat, handlar frågorna främst om på vilket sätt gymnasielärarna planerar inför kurser och lektioner, varifrån de hämtar idéer och influenser. Informationssökning och informationsanvändning handlar också om vilka källor som informanterna väljer när de söker information till sin undervisning, varför värderas vissa informationskällor högre än andra. Här behandlas även gymnasielärares roll och på vilket sätt den samma värderar sin egen förmåga att utveckla sökstrategier för utvecklandet av undervisningen. Ett livslångt lärande handlar om på vilket sätt informanterna ser på vidareutveckling, utbildningar och andra former av forum, organisationer där yrkeskåren kan träffas och utbyta idéer. Ett sätt att söka kunskap i yrkeslivet, samt på vilket sätt individen kan tillföra yrkesprofessionen ytterligare lärdom. Det tredje temat behandlar informanternas relation till biblioteket. De flesta större gymnasieskolor har idag tillgång till ett bibliotek och dessutom en gymnasiebibliotekarie knytan till skolan. Hur använder informanterna sig av gymnasiebiblioteket? Informationsförmedling handlar i uppsatsen om hur gymnasielärarna sorterar den funna informationen, och sedan värderar vad som är mest användbart i undervisningen. Hur planerar de för undervisningen, vad förändras och hur utvärderas detta. Dessutom handlar informationsförmedling om samarbetet med andra ämneslärare och på vilket sätt informanten delar med sig av sin kunskap till sina kollegor.

Inför intervjustudien kommer jag genomföra en provintervju med en gymnasielärare i svenska, som sedan avslutade högskolestudier arbetat som lärare i lite mindre än ett år. Intervjun med denna gymnasielärare kommer inte ingå i analysmaterialet, utan är avsett som en förberedelse inför intervjuerna och analysarbetet.

Varje informant kommer att kontaktas innan intervjuens genomförande via telefon eller e-post för information om vad intervjun ska handla om, och hur den kommer att användas i uppsatsen. Intervjuerna utgår ifrån en intervjuguide som är bifogad i bilaga. Mallen har utarbetats inför provintervjun och kommer rekonstrueras något därefter. Hela intervjuguiden kommer att vara synlig under intervjuerna för informanterna och används således för att åskådliggöra vilka teman intervjun rör sig emellan. Frågorna som formulerats under respektive rubrik kommer att fungera främst som en checklista och används sällan ordagrant. Varje intervju ses som ett nytt möte och ska inte på förhand fokusera på att få svar på färdigformulerade frågor. Guiden ger utrymme att följa upp olika typer av resonemang inom ramen för intervjuernas teman.

Intervjuerna tillkom efter något olika praktiska förhållanden, som inte alltid gick att förutse, men som kan ha viss betydelse för hur de kom att se ut. För det första genomfördes intervjuerna på olika typer av platser. För det andra var tidspressen under intervjuerna något olika. Samtliga varade mellan 40 och 60 minuter, men några av de intervjuade skulle genomföra lektioner strax efter intervjun, vilket möjligtvis skulle kunna upplevas som något stressande. De något olika intervjusituationerna skulle kunna tänkas inverka på vad de intervjuade tar upp och hur mycket de fördjupar sig i olika ämnen. Några avgörande skillnader i det empiriska materialet har dock inte kunnat härledas till själva intervjusituationerna.

Intervjuerna har spelats in på band med hjälp av en diktafon som jag lånat ifrån högskolan i Borås. Personnamn på informanterna har fingerats och namn på geografiska platser och institutioner ersätts av bokstavs koder exempelvis: gymnasieskola A, gymnasieskola B etc. detta på grund av att informanternas identiteter ska skyddas. I arbetet med transkriberingen har språket anpassats något till skriftspråkets konventioner, exempelvis kommer dom ersättas med de eller dem, funka med att fungera och så vidare. Samtidigt är det viktigt att påpeka att intervjuerna är genomförda som samtal och att språket därför inte fungerar som konventionellt skriftspråk; läsning av transkriberade utdrag ur ett samtal kan därför aldrig riktigt jämföras med att lyssna på samma samtal. Det som låter förståeligt och logiskt kan i skrift te sig inkonsekvent och svårt att följa som läsare. Transkribering är problematiskt på så vis därför att betoningar, tonfall, pauser och så vidare kan vara svåra att göra rättvisa i den skrivna texten och för att talat språk inte fungerar som skriftspråk med tydligt avgränsade meningar, bisatser och skiljetecken. Mycket arbete har dock lagts ner för att få samtalen att efterliknas vid transkriberingen, samtidigt som det har varit viktigt att den skrivna texten ska vara läsbar. Efter att intervjuerna har skrivits ut har varje deltagare fått möjlighet att läsa utskriften av det färdiga materialet till den intervju de själva deltagit i.

#### **4.4 Analys och tolkning**

Intervjuerna kommer i studien att ses som semistrukturerade samtal där tolkning av deltagarnas beskrivningar påbörjas redan under själv intervjun. Utifrån Kvale (1997, s. 192) och Sundin (2000) kan de nivåer som tolkning skett på beskrivas. I en första fas sker tolkning mer på ett deskriptivt sätt, där tolkningen utgår ifrån individen och dennes livsvärld. Här är deltagarnas subjektiva redogörelse i fokus, snarare än yttre faktorer. Deltagarnas berättelser möts tämligen förutsättningslöst, utan inblandning av andra teorier kring de fenomen studien rör. Som redan nämnts är det inte möjligt att vara helt förutsättningslös ens i dessa beskrivningar, men ambitionen är ändå att tolka med utsagan på en mer deskriptiv nivå, samtidigt som en viss tematisering görs. Intervjun beskrivs utifrån vad intervjupersonen själv tycks mena med sina uttalanden såsom de framträder för mig som intervjuare. Detta är vad som görs i diskussionskapitlet, där intervjuerna presenteras utifrån gemensamma teman som framkommer under intervjuerna.

Vad som görs i analysen på de olika nivåerna är det Thomson (2002, s. 152-160) beskriver som en vågrät analys, vilket innebär att analyserna inte analyseras en och en, utan i relation till varandra. Denna beskrivning av analys- och tolkningsarbete är dock något schematiskt beskriven. Analysen innebär, såsom Thomson (Ibid., s. 37-45) beskriver det, en ständig reflektion och glidningar mellan olika tolkningsnivåer. Uppsatsens undersökningsprocess har inneburit en ständig analys, som inte enbart går att härleda till specifika tillfällen. Thomson (Ibid., s. 43) beskriver hur förståelsen av ett fenomen ständigt utvecklas genom en rörelse mellan helhet och delar i undersökningsprocessen. Hon hävdar även att den som gör en

intervjuundersökning ofta får kunskap ”på köpet” (Ibid., s. 64). För denna undersökning innebär detta att förståelsen och förförståelsen ständigt har utvecklats; genom inläsning av litteratur och genom intervjuer, men även till exempel genom provintervjun som gjordes med en yrkesverksam gymnasielärare som nyligen avslutat sina studier.

Något om vilka resultat som kan förväntas av den valda metoden bör nämnas. Att göra en studie av denna typ innebär att det inte går att ha anspråk generaliserbarhet - men det är inte heller syftet. Intentionen är att bidra till ökad kunskap om lärares informationssökning och informationsanvändning, samt att inte fastslå några lagbundenheter kring denna. De slutsatser som dras utifrån studien kommer inte att vara av universell karaktär; de bör ses som en beskrivning och tolkning av en del av en verklighet, sedd utifrån en viss synvinkel. Därmed är det inte sagt att studiens resultat inte är användbart utanför sitt direkta sammanhang. Thomson menar att ”en undersökning kan bidra till nya angreppssätt i försöken att förstå också andra grupper eller situationer än de undersökta och på så vis vara generaliserbar” (Ibid., s. 33).

I en kvalitativ studie som den här är det svårt att tala i termer av validitet i traditionellt positivistiska termer. Enligt Thomson kan validitet i den här typen av undersökningar ses som frågan om huruvida det som strukturerats och tolkats verkligen var de fenomen som avsågs (Ibid., s. 31). En invändning mot undersökningen i detta sammanhang är vad som problematiserades i några tidigare undersökningar, dvs. huruvida det är lärarna eller eleverna som studeras i relation till informationssökning. En fråga som i allra högsta grad är aktuell även för denna studie, och mot det faktum att det kan vara svårt att lyfta ut lärarna ifrån sin vardagliga kontext utan att diskutera eleverna. Det valda förfaringssättet, där intervjuutsagorna istället är tillbakablickande, kan dock motiveras med att informationssökningen under informanternas yrkeserfarenhet är intressant i sig i denna studie, på grund av att informanterna troligtvis kan beskriva en utveckling som skett under deras egen yrkesverksamhet som gymnasielärare och i relation till informationssökning som de ägnar sig åt i sitt dagliga arbete. Thomson beskriver även validitet i tolkande studier som att dess resultat framstår som ”välgrundande och hållbara för kritisk granskning” (Ibid., s. 32). I denna studie har jag valt att bortse från det specifika undervisningsmomentet, men uppfattningen om att undersöka lärarna i deras yrkesverksamhet innebär att i någon mån diskutera undervisningen utan att för den delen lägga för mycket fokus på det. Delar av den information som lärarna söker efter kan naturligtvis vara konstruerad som uppgifter till eleverna, och då blir informationssökningen med utan undantag direkt kopplad till undervisningen.

## **5. Analys**

I detta kapitel ges en presentation av alla sex informanterna som har givits fingerade namn. Ordningen som informanterna presenteras i följer de gymnasieprogram som informanterna är knutna till. De tre första informanterna är knutna till teoretiska program och de tre näst kommande är knutna till studie- och yrkesförberedande program. Efter presentationen av informanterna följer en tematisk analys av intervjuerna. De olika teman som används är vad som framkommit i samtalen med informanterna och ska därför spegla berättelserna med argumentationer som informanterna använder under intervjuerna.

### **5.1 Intervjudeltagarna**

#### **5.1.1 Maj-Britt Pålsson (gymnasieskola a)**

Maj-Britt berättar att hon har arbetat som gymnasielärare i 12 år med avbrott för föräldraledighet och ett sabbatsår för studier. Förutom svenska är hon även behörig lärare i religionskunskap. Hon har arbetat sedan 2000 på sin nuvarande arbetsplats och innan dess så arbetade hon på Komvux. Det var inte självklart för Maj-Britt att bli lärare, men hon förklarar samtidigt att det har varit ett alternativ som alltid funnits med bland de högsta önskemålen på yrkesval. Redan under en praktikperiod på grundskolan så fick hon plats på en skola för yngre barn, och det var någonting som hon då tyckte var väldigt roligt. Alternativ på yrkesval som hon funderade på under uppväxtåren förutom lärare var journalist, men valet blev lärare. Hon berättar att numera har hon en familj, som består av två barn 5 respektive 8 år och att hon lägger mycket av sin tid tillsammans med dem. Lärarutbildningen läste hon i Göteborg och då först på inriktning mot yngre barn, men efter 1,5 år så valde hon att byta inriktning mot högstadiet eller gymnasiet så hon började helt enkelt om igen. Maj-Britt berättar dessutom att hon inte bara valde en ny inriktning utan även valde bort engelska som hon tänkt från början till förmån för religion. Färdig utbildad lärare var Maj-Britt efter höstterminen 1995 och började jobba i januari 1996.

#### **5.1.2 Margareta Johansson (gymnasieskola b)**

Margareta har arbetat på samma gymnasieskola i 23 år. Hon är knuten i första hand till studieförberedande program och har under den senaste tiden arbetat på natur, men även på ett lokalt program som heter ”öppen ingång”, vilket är en blandning mellan samhällsprogrammet och naturprogrammet. Dessutom så har hon i perioder även jobbat på det estetiska programmet. Hon berättar att hon inte har några andra yrkeserfarenheter förutom lärarjobbet, om hon inte räknar med sommarjobb i kassan som barn. Andra funderingar eller alternativ på yrkesval fanns egentligen aldrig riktigt, hennes mamma var lärare så hon berättar att hon visste lite om vad det innebär. Hennes pappa var jurist, men det tyckte hon bara verkade svårt och krångligt så det var aldrig aktuellt. 1977 skulle hon ha sökt in till lärarutbildningen, men hon missade och istället blev hon då tvungen att läsa ämnena som fristående kurser. Några år senare kom hon tillslut in på utbildningen, och med anledning av sin ämneskunskap så blev hon uppflyttad tre årskurser och studerade det sista året fram till examen som hon tog 1984.

### **5.1.3 Agnes Olsson (gymnasieskola p)**

Agnes berättar att hon började studera på lärarhögskolan när hon var 30 år gammal, och läste det korta lärarprogrammet. Några år tidigare hade hon läst juridik på Universitetet i Uppsala, och med lärarexamen så blev hon behörig i rättskunskap och data. Efter att ha jobbat i 7 - 8 år som lärare i ämnen som rättskunskap, affärsjuridik och data bestämde hon sig för att läsa in svenskan, och på grund av att hon ville jobba samtidigt som hon läste så blev valet att studera på distans på Göteborgs Universitet. Numera undervisar Agnes i svenska A, B och C, samt rättskunskap och webbdesign.

### **5.1.4 Ulla Svensson (gymnasieskola k)**

Ulla tog examen från lärarprogrammet vid Göteborgs universitet 1989, och idag arbetar hon som engelsk- och svensklärare, och berättar dessutom att hon i perioder har arbetat som svenska 2 lärare. Hon förklarar att hon arbetade som högstadielärare under ganska många år innan hon bytte till att arbeta på gymnasiet. Hon berättar att på den gymnasieskolan som hon arbetade på innan hon började sitt nuvarande jobb, där undervisade hon klasser både från teoretiska program och ifrån väldigt yrkesförberedande program. I hennes nuvarande tjänst så är hon bara kopplad till yrkesförberedande program och trivs bättre med det. Ulla kan inte se tillbaka på några speciella arbetslivserfarenheter inom något annat yrke, då hon började studera på lärarprogrammet direkt efter avlagd studentexamen. För hennes personliga del så var det relativt självklart att studera vidare trots sin bakgrund från arbetarklass förhållanden. Alternativa yrkesval som hon funderade på under uppväxtåren var att bli författare, bibliotekarie eller u-landsarbetare.

### **5.1.5 Elin Eriksson (gymnasieskola f)**

Elin berättar att hon var 21 år gammal när hon började studera på det gamla ämneslärarprogrammet, vid nuvarande Karlstad universitet. Hon var en student i den sista kullen på det gamla lärarprogrammet och detta medförde enligt henne att de läste en del kurser tillsammans med fritidspedagoger och förskolelärare. Hon har arbetat som lärare ända sedan hon blev färdig med sina studier 1990, och förutom svenska så undervisar hon även i engelska. Alternativa yrkesval som Elin funderade över under uppväxtåren var veterinär och musiker. Hon menar att det inte alls var självklart att hon skulle bli lärare och förklarar att hon studerat vid musikhögskolan, men halkade in på lärarprogrammet.

### **5.1.6 Bodil Arvidsson (gymnasieskola m)**

Bodil blev färdig svensklärare 1972 och är från början en lärare som företrädesvis undervisade i franska, men det är ett ämne som sjunker undan allt eftersom med tanke på elevernas intresse för språk. Bodil är svenska och franska lärare och berättar att hon arbetat här i denna region sedan 1989, men att hon är utbildad i Lund. Hon berättar att hon nog aldrig hade tänkt bli lärare därför att hon själv var en ganska bråkig elev i skolan. Hon berättar att hon nog skulle kunna ha tänkt sig att jobba inom sjukvården, men hon förklarar att med vissa problem med matten så blev det en begränsning. Hon förklarar att hon började läsa matte på Komvux i Malmö, men något vidare driv hade hon nog aldrig. Bodil säger att det där äkta drivet fanns nog egentligen aldrig för att bli lärare heller, men det var den möjligheten som gavs.

## 5.2 Informationssökning och informationsanvändning

Informationssökning över Internet är något som flera av lärarna överför till eleverna. Tidsaspekten är för många ett avgörande argument till varför de inte själva sätter sig ner och aktivt söker efter nytt material. Internet använder Elin för att sondera terrängen, och för att ge sig själv en överskådlig bild av en riktning som kan vara användbar för undervisningen. Hon söker inledningsvis på google och där kan det hända att hon använder sig av författarnamn eller ämnen. Ämnesdatabaser använder sig inte Elin av alls i den utsträckningen som hon skulle behöva göra, däremot nämner hon att de har ganska bra sökredskap via skolbiblioteket och via skolans hemsida.

[...] Nä, inför en kurs skulle nog informationssökningen kunna utvecklas ganska mycket (Elin).

I likhet med Elin så använder Agnes sig av Internet till liknande ända mål, främst för att få influenser och idéer till olika kurser och lektioner.

[...] Internet, det skulle jag nog ha svårt att klara mig utan (Agnes).

Till skillnad från Elin och Agnes så använder inte Margareta Internet över huvudtaget, när det handlar om att söka information inför en kurs. Däremot så låter Margareta eleverna använda sig av Internet när de arbetar med olika uppgifter.

[...] Aldrig, nä jag skulle aldrig sätta mig och söka på Internet. Men vi har inte den tiden till det heller (Margareta).

Ulla arbetar mestadels med att söka efter nya uppslag i böcker, men använder sig även av Internet. Hon utgår ifrån sitt eget material och tittar på hur eleverna tar till sig innehållet. Ulla medger att hon oftast försöker anpassa materialet till elevernas nivå, vilket ibland kan resultera i att hon lägger kursplanen åt sidan för att koncentrera sig på grundläggande saker inom litteraturhistoria, samt kända författare och deras verk. Bodil tror att många lärare i likhet med henne jobbar efter den modellen att de bläddrar i gamla och nya läroböcker. Bodil söker efter inspiration i böckerna och tittar efter idéer som kan vara användbara, därefter försöker hon att jämföra med gamla kurser för att få fram nya infallsvinklar att jobba med.

[...] Hm, jo jag placerar flera böcker så här på skrivbordet, med en armlängdsavstånd så att man når allihop. Sedan sitter jag där och bläddrar fram och tillbaka, oftast så håller man på med en kurs och då letar man efter intressanta infallsvinklar (Bodil).

Maj-Britt har utvecklat en liknande strategi för planeringen av kurserna som Bodil berättar om, att genom läroböcker söka nya idéer och jämföra det med gamla kurser. Dessutom så använder sig Maj-Britt av kollegor och försöker hitta en dialog om hur andra lägger upp sina kurser. På Maj-Britts skola där träffas lärarna och diskuterar förslag på titlar som kan fungera som kurslitteratur och då i kombination med olika teman för diskussioner. Det som Maj-Britt beskriver är det omvända mot hur t.ex. Elin jobbar med planeringen av kurserna. Elin är vad jag tror ett ganska vanligt exempel på hur gymnasielärare arbetar med informationssökning dvs. avskilt ifrån andra kollegor och ämneslärare. Hon är sannolikt kreativ och disciplinerad i



sitt arbete med att utveckla kursinnehållet. Skillnaden mot hur t.ex. Maj-Britt arbetar är stor, ur betydelsen på samarbete med de andra i arbetslaget och ämneskollegor. Arbetssättet på Maj-Britts skola gör att lärarna får tid att aktivt söka kunskap av varandra och tillsammans. Lärarna kan på så vis arbeta med samma uppgift parallellt och då fråga varandra, men dessutom så kan bedömningen av kurserna bli rättvisare då lärarna arbetar med samma kurs.

Inför en kursstart så måste man alltid läsa in sig på ämnet lite extra. Elin beskriver att hon sonderar terrängen, hon letar efter användbart material i antologier, gamla läroböcker etc. Margareta berättar om liknande förberedelser inför kurserna som Elin, hon menar att hon bläddrar och letar efter information i gamla och nya läroböcker. Samtidigt säger Margareta att hon tycker att det är viktigt att kurserna inte ser likadana ut, och att hon gärna ser till att förnya kurserna. Det gör hon oftast med böckernas hjälp och klipper ihop intressant material ifrån olika läroböcker och tidningar. Agnes berättar om en skillnad i arbetssättet mellan svenska a och svenska b. I a-kursen har inte lärarna på Agnes skola några specifika läroböcker att förhålla sig till utan där skapar lärarna materialet på olika sätt, ensamma eller tillsammans med sina kollegor. På b-kursen däremot har lärarna på Agnes skola en lärobok som de flesta lärare använder sig utav. Nya uppgifter i undervisningen lägger Elin oftast fram som förslag och hävdar att hon söker en dialog med eleverna för att låta dem påverka arbetsformen och på så vis även kursmaterialet. Elin menar att hon tycker att det är viktigt med elevernas åsikter för att utveckla kurserna. Hon menar genom detta att en klass nödvändigtvis inte har samma uppfattning om hur en kurs bör genomföras som en annan. Därför spelar dialogen med eleverna en stor roll för arbetet med kurserna.

[...] Det kan ju vara ett sätt att få med sig eleverna, att låta dem vara delaktiga. Många vill ju ha det där ansvaret för att kunna komma igång (Ulla)

Margareta håller delvis med Elin i resonemanget runt elevinflytandet, men vill noggrant poängtera att det är hon som utformar kurserna. Däremot kan det finnas utrymme för en diskussion om hur kurserna ska genomföras, och menar att eleverna har mycket åsikter och idéer vilket hon upplever som en förändring från sina tidigare år som lärare. I likhet med Margaretas och Elins resonemang runt elevinflytande så menar Maj-Britt att eleverna inte direkt kan vara med och påverka kursinnehållet, men däremot gärna får delge sina uppfattningar om hur kurserna ska examineras. Däremot är det viktigt att alla kurser inte examineras på samma vis utan att det ändå blir en variation på diskussionsseminarium och essäer. Bodil gillar att testa nya idéer och upptäcker ibland att eleverna inte utför uppgifterna så som hon hade tänkt ifrån början.

### 5.3 Ett livslångt lärande

Den största skillnaden som Margareta lyfter fram i samtalet om skolans utveckling under hennes tid som lärare är individualiseringen. Hon menar att enligt det gamla systemet så arbetade hon med olika klasser, till skillnad från i dag då varje individ i varje klass ska vara i fokus för bland annat bedömningen.

[...] Det är mycket svårare att vara lärare nu än när jag började, och då hade jag två små barn att tänka på, hm de är vuxna nu, men det är ändå mycket svårare idag för det krävs så mycket mer av mig som lärare. Man måste vara mamma, psykolog, kurator, ja allt möjligt och ändå hinner man inte med det man ska göra, att vara lärare (Margareta).

Agnes kommer ihåg att hon upplevde högskolan som mindre djupgående än vad hon hade önskat. Hon menar att lärarprogrammet var väldigt överskådligt, när det gällde vad studenterna skulle lära sig. Detta var ju den korta lärarutbildningen, eftersom hon bara läste pedagogik och metodik, men hon uttrycker en viss besvikelse över att det inte var mer.

[...] Färdig lärare det blir man nog aldrig, men jag hade hoppats på lite mer kött på benen. Sen lär man sig alltid efterhand, men något mer hade inte skadat (Agnes).

Någonting som har förändrats sedan Agnes blev färdig, är att lärarstudenterna har nu VPU-perioder knutna till en skola på ett helt annat sätt. Agnes menar att hon tror att det är bättre därför att då får lärarstudenterna en annan uppfattning om yrket. Maj-Britt säger sig inte komma ihåg om det var någonting som hon direkt saknar ifrån utbildningen eller om det var någonting som kunde ha varit annorlunda. När hon började som lärare så upplevde hon det svåra i det sociala samspelet med elever och andra lärare, men hon menar att det är någonting som förändras med tiden. Hon menar att det inte går att undervisa i samspelet mellan elever och lärare. Ulla menar att det är en stor skillnad att arbeta på en liten gymnasieskola med relativt få elever och lärare, än på en stor skola med många lärare och elever. Hon jämför sin nuvarande arbetsplats med en tidigare skola som hon arbetat på, och menar att nu är mötena med de andra lärarna mindre formella och diskussionerna mer intressanta. På den gamla arbetsplatsen där gick den största tiden av mötena till att planera inför prov och andra administrativa uppgifter. Diskussionerna där handlade väldigt lite om undervisningen och det fanns väldigt lite utrymme för att samtala om specifika uppgifter med andra ämneslärare. Synen på utbildningen som Bodil har när hon tänker tillbaka på universitetet, var just att det var studier på en akademisk nivå. Hon berättar att det inte var läraryrket som stod i fokus, utan ämneskunskapen, det fanns inget krav eller ens någon tanke under studietiden på att bli lärare utan det kom senare.

[...] Har man varit på universitetet så länge så måste man ju bli någonting. Nä, lärare drömde jag aldrig om att bli, däremot så hade jag nog kunnat tänka mig att jobba inom vården (Bodil).

På universitetet på den tiden så var studenterna ganska fria, de läste in betyg och när de hade tillräckligt många betyg, så sökte man till lärarutbildningen som var på ett år. En termin praktik och en termin teori. Bodil lyfter fram en ganska viktig skillnad mellan lärarutbildningen på sin tid och den lärarutbildningen som studenterna läser idag. Det fanns alltså på Bodils tid ingen koppling mellan yrkesidentitet och universitetsstudier. Detta till skillnad från idag då studenterna söker till ett ämneslärarprogram i t.ex. svenska.

## 5.4 Biblioteket

Biblioteket används av lärarna på olika sätt, men det som förenar samtliga av uppsatsens informanter är att de inte aktivt tagit kontakt med skolans bibliotekarie för bokprat eller litteraturinformation. Bodil berättar att hon kontaktade en tidigare anställd bibliotekarie, angående litteraturinformation, men den nuvarande har det varit svårt att få träffa på de tider som passar hennes lektioner. Ulla berättar om väldigt positiva möten med skolans bibliotekarie, men har inte reflekterat över att låta bibliotekarien prata böcker på svensklektionerna.

[...] Ja, hon är bra våran bibliotekarie. Alltid väldigt hjälpsam, och det är bra att ha någon med de kunskaperna (Ulla).

Agnes berättar om ett nystartat samarbete med gymnasiebibliotekarien, som innebär att svensklärarna kommer att ha en representant som regelbundet kommer att träffa bibliotekarien. Vad träffarna kommer att handla om och hur arbetssättet kommer att förändras på grund av denna metod vill inte Agnes spekulera om, men hon tror att ett ökat samarbete skulle kunna underlätta arbetet för båda yrkeskategorierna. I likhet med Agnes så lyfter även Bodil upp ett problem med klassuppsättningar på böcker. På Agnes skola har lärarna fått ansvara för några titlar som cirkulerar bland svensklärarna. Med en ny bibliotekarie på Bodils gymnasium så pågår det fortfarande en diskussion om vem som skall ha det övergripande ansvaret för inköp av kurslitteratur. Om det ska vara biblioteket eller lärarna.

[...] Bibliotekarierna vill ha så gott om tid på sig, men vi har inte tid att lämna in uppgifter till dem flera dagar innan vi vill gå dit. De vill att man kontaktar dem innan man kommer och gärna berättar i förväg vad man vill ha hjälp med. Men ibland struntar man i det och skickar ner någon elev, för de borde väl kunna fixa vissa saker utan förberedelse (Margareta).

Elin beskriver biblioteket som en bra plats för både lärare och elever, där man kan studera och söka information. Hon menar att det finns väldigt bra sökredskap via skolbiblioteket.

[...] För vissa elever är det precis som att böcker i sig är det svåra. Många elever hittar bättre på Internet, det är precis som att ett filter försvinner när de själva får välja skärmen i stället för en bok. (Bodil).

## 5.5 Informationsförmedling

Samarbetet med andra ämneslärare handlar i mångt och mycket om elektroniska mappar som placeras i form av dagboksanteckningar och görs tillgängliga för samtliga ämneslärare. Andra rena diskussioner förekommer väldigt sällan. Eftersom informanterna i uppsatsen är bundna till olika arbetslag i programmet som de undervisar för, så blir samtalen med andra ämneslärare väldigt få. Ulla förklarar att på hennes skola så har det i perioder varit ganska intensiva diskussioner om den tid som ämneslärarna har till förfogande att träffas och diskutera. Margareta berättar att hennes ämneskollegor har schemalagt en träff per termin, men på grund av andra aktiviteter så får lärarna ofta flytta på dessa möten. Även Bodil menar att ämneslärarna ges alldeles för lite tid för att kunna utveckla ämnet. Endast Maj-Britt upplever att hon träffar andra lärare i arbetet för att utbyta idéer och tillsammans med dem

diskutera ämnesrelaterade frågor.

[...] Vi har ju avsatt tid för möten. Hm, det är ju viktigt att utbyta idéer med andra lärare och på så vis kunna ge eleverna en rättvisare bedömning (Maj-Britt).

Vidare är Margareta den lärare av informanterna som lyfter fram de positiva aspekterna med att åka på kurser och träffa andra lärare. Hon menar att det ger henne mycket och att kurserna är väldigt noggrant utformade med föreläsningar och seminariediskussioner. Hon säger att hon väldigt gärna utvecklas och hon ser en relevans i att träffa ämneslärare som faktiskt har kommit lite längre än sig själv. Bodil är en informant i uppsatsen som gärna är handledare för lärarstudenter, och säger sig se en viktig poäng i att utvecklas i samarbete med en studerande. Ytterligare en form av vidareutveckling som Bodil lyfter fram är nya idéer om arbetsmetoder, exempel på ett sådant moment är diskussionsseminarium där böcker ligger till grund för olika teman som sedan behandlas i form av ett seminarium. Elin som i mellan åt även hon har handledt lärarstudenter, förklarar också att i likhet med Bodil så kan man få rätt bra tips och idéer ifrån dem.

[...] Lärarstudenterna har ju oftast mer tid till förberedelserna inför sina lektioner än vad vi har. Då kan de vara ganska noggranna, men det är bra. Ofta frågar de en hel del och det kan ju vara sådant som man själv inte tänker på och då blir det ju ibland bra tips som man själv kan dra nytta av (Elin).

Agnes berättar att på den gymnasieskola där hon arbetar så är lärarna indelade i arbetslag. Lagen kan se lite olika ut men just Agnes lag är knutet till Samhällsprogrammet med ekonomisk inriktning. I laget, som består av sju lärare, finns följande kompetens: svenska, engelska, tyska, ekonomi, juridik, religion, filosofi samt idrott och hälsa. Huvuddelen av vår undervisningstid ligger inom ramen för ekonomiutbildningen, men oavsett lagtillhörighet sker en del av undervisningen på andra program. Det förekommer att lärare med viss ämneskompetens får undervisa i andra arbetslag. I Agnes arbetslag så saknar de för tillfället en mattelärare så då är de tvungna att låna en sådan, samtidigt som det ibland kan bli aktuellt att för Agnes del undervisa i svenska för något annat arbetslags räkning. Även det arbetslaget som Maj-Britt jobbar i är knutet till samhällsprogrammet med ekonomisk inriktning, men hon undervisar dessutom i en medieklass. Ulla anser att de diskussioner som hon har med andra lärare främst sker inom programmet och inte lika mycket med andra ämneslärare.

[...] Det har varit lite konflikter angående lärarrummen, hm vi, svensklärare har länge velat ha ett gemensamt lärarrum, men skolledningen tycker att det vore bättre att arbetslagen delade lärarrum istället eftersom de är ändå de som träffas oftast. Kontentan har i alla fall blivit att jag och en annan svensklärare, tillsammans med ett par andra delar rum. Men annars så hade man ju aldrig träffat de andra svensklärarna (Ulla).

Maj-Britt poängterar samma sak som Margareta, Ulla och Bodil om skillnaderna mellan de teoretiska - och de yrkesförberedande programmen. Även hon lyfter fram synen på eleverna ifrån de teoretiska programmen som betydligt mer fokuserade. Dessutom så använder hon samma antydning när hon berättar om bokläsning, vilket inte förekommer på lektionerna i svenska för eleverna som går på de teoretiska programmen. Däremot menar Maj-Britt att bokläsningen i mellan åt kan förekomma på de yrkesförberedande programmen, då dessa elever inte läser i lika stor utsträckning som sina kamrater på de teoretiska programmen, enligt Maj-Britt.

Lärarna är i skolan mycket mer och de har mycket mer att göra vid sidan om undervisningen. Margareta menar att eleverna behöver ett annat stöd idag som aldrig fokuserades på i det gamla systemet, och detta har då lett till enligt Margareta att tiden inte alltid räcker till för att arbeta med planering av kurser som man som lärare förutsätts göra. Ytterligare en förändring som skett under Margaretas tid som lärare är att betygskriterierna ska vara klara inför kurserna. Margareta säger att eleverna kräver att få veta vad som krävs av dem för att nå upp till varje betygsnivå. Eftersom Margareta även i omgångar har arbetat med det estetiska programmet så säger hon sig kunna tala om en skillnad mellan eleverna från de båda programmen. Hon menar att esteterna inte alls är lika fokuserade på betygen som studenterna på naturprogrammet. Elin började jobba som lärare på en högstadieskola, men trivs mycket bättre på gymnasiet. Skillnaderna tycks vara ganska stora och hon säger bland annat att hennes arbete på högstadieskolan fokuserade mer på kontakt med föräldrar, hålla ordning i klassrummet och att helt enkelt få eleverna fokuserade på uppgiften.

[...] Gymnasieeleverna är mer självgående, de är vuxnare och att man kan prata med dem på ett helt annat sätt. Det är mer fokus på uppgiften (Elin).

## 6. Diskussion

I diskussionen kommer jag att resonera runt de resultat som framkommit i min studie samt koppla dem till den tidigare forskningen. Jag kommer även att utvärdera den fenomenografiska metod som jag använt mig av. I slutet av kapitlet kommer förslag på vidare forskning.

Syftet med uppsatsen har varit att undersöka hur gymnasielärare söker och använder information när de förbereder och utvecklar kurserna i litteraturkunskap, samt om det finns några skillnader eller likheter mellan gymnasielärare knutna till de olika gymnasieprogrammen. Detta har jag försökt ta reda på genom intervjuer med några gymnasielärare i svenska. Av vad som framkommit i intervjuerna med informanterna så råder det delade meningar om vissa ämnen, men väldigt lika uppfattningar om det flesta som har med gymnasielärarnas yrkesverksamhet att göra. En av de grundläggande förutsättningarna för att kunna genomföra en sådan här studie, var just att informanterna skulle ha jämförbara yrkeserfarenheter. Det som framkommit genom yrkeserfarenhet har varit att informanterna delar synen på gymnasieskolans utveckling, och medger att en individualisering av lärandet medför både för- och nackdelar för undervisningen. Trots att informanterna har en liknande yrkeserfarenhet så finns det ändå stora skillnader i åldern hos informanterna och det speglar också den delade uppfattningen om lärarnas arbetsmetoder. Då det rör sig om en åldersskillnad på cirka 15 år mellan den yngsta informanten och den äldsta, så skulle också skillnaderna i arbetsmetod kunna formuleras som en generationsfråga. Däremot så upplever inte jag att skillnaderna i arbetsmetod beror på åldern utan är snarare en fråga om hur upplägget på respektive skola ser ut och hur skolans riktlinjer har formats mellan ämneskunskapslärarna och det respektive program som informanterna är knutna till.

Hur söker och använder gymnasielärare information som förberedelse till kurserna i litteraturkunskap?

En av utgångspunkterna i uppsatsen är att förstå informationssökning och informationsanvändning i dess sociala sammanhang. I sina anställningar som gymnasielärare saknar de flesta av deltagarna en tydlig arbetsbeskrivning och därmed har deras egen definition av sin yrkesroll betydelse för hur arbetet bedrivs. Vagheten kring vad arbetsgivaren vill ha ut av tjänsten skapar också möjligheter för de deltagare som vill driva verksamheten i en viss riktning (Sundin 2003, s. 143). En jämförelse mellan de sex stadier som beskriver Kuhlthaus modell och de medverkande lärarnas uppfattningar av informationssökning medför att lärares informationssökning och informationsanvändning inte fullt ut går att applicera på Kuhlthaus modell. Kuhlthau menar att vi oftast bortser från den känslomässiga aspekten när vi diskuterar informationssökning och inläring. Det intressantaste med henne är kanske att hon så starkt framhåller känslornas betydelse. Det visar sig i hennes undersökningar att sinnesstämningen ofta antingen öppnar eller stänger möjligheterna när man söker information. Osäkerhet är för oss flesta ett obehagligt känslomässigt tillstånd som man snabbt vill komma ur. Man vill komma igång med arbetet för att så snabbt som möjligt komma vidare. Den yrkeserfarenhet som lärarna i undersökningen besitter innebär en säkerhet och en kunskapsbas i ämnet som gör att de aldrig behöver fastna i den tredje fasen, utan till skillnad från eleverna i Kuhlthaus studie går de lätt vidare i informationssökningsprocessen med hjälp av sina tidigare erfarenheter i ämnet. I enlighet med den fenomenografiska ansatsen inriktar sig undersökningen alltid på olikheter i djupet av människors föreställningar. Detta innebär att alla uppfattningar, ”rätta eller felaktiga”, är med (Larsson 1986, s. 18). Intervjudeltagarna väljer att använda sig av tidigare erfarenhet i kombination med äldre och nyare litteratur för

att ta fram nya idéer till sina kurser. Endast två av informanterna söker aktivt information över Internet istället för att som sina äldre kollegor söka efter nya idéer från böcker.

Arbetsmetoden som informanterna uppvisar påminner om det resultat som Robertsson Hörberg kommit fram till vilket är i huvudsak baserad på informanternas egna erfarenheter. När nytt material tillförs en kurs så görs det i regel utifrån en redan använd kurs dvs. informanterna som söker information ifrån böcker, klistrar och klipper ihop material för att utveckla någonting från gamla kurser som inte fungerat tillfredställande. Dessutom så använder vissa informanter nytt material till nya klasser då de i samspråk med eleverna utvecklar undervisningen, det nya i kursen kan då vara på vilket sätt kursen examineras.

Hur ser gymnasielärarna på informationssökning och informationsanvändning som verktyg för sin professionella utveckling?

Det är tydligt att de flesta lärare i min undersökning inte såg på sig själva som mottagare av information. När en människa förändrar uppfattning av ett fenomen i världen genom att använda information, betyder detta, enligt fenomenografiskt synsätt, att relationen mellan människan och det specifika fenomenet förändras. Kan det vara så att informanternas yrkeserfarenhet som lärare gör det svårt att i deras yrkesroll se på sig som mottagare av information. De förhållanden som Robertsson Hörberg (1997), beskriver där lärare i liten utsträckning använder sig av forskningsresultat för sin yrkesutövning och främst fokuserar på sina elever, överensstämmer med de förhållanden som framkommit i denna studie. I yrkespraktiken är förhållandet till en teoretisk kunskapsbas ofta otydligt och lärarna arbetar inte för att förstärka denna relation med hjälp av informationssökning och informationsanvändning. Informanterna i denna studie väljer att skilja mellan informationssökning inför kurserna och informationssökning för sin egen professionella utveckling. (Sundin 2003, s. 129). Inte heller upplever de att de har den tid till informationssökning inför kurserna som de förutsätts lägga ner på att skapa nytt material och nya idéer. I likhet med Robertsson Hörbergs resultat så är det viktiga för lärarna i studien att få den dagliga verksamheten att fungera och forskningsanvändning tycks inte ligga inom ramen för denna. För att forskning ska utnyttjas måste den vara praktiskt användbar på ett konkret plan. De informanter som är mest positiva till lärarutbildningens förändring är i regel de som personligen investerat mest i kunskapsområdets förändringar genom vidareutbildning. Dessa informanter lyfter fram betydelsen av den professionella utvecklingen och deras resa med denna för förändringen av den egna yrkesidentiteten (Sundin 2003, s. 134). Pedagogisk forskning upplevs dock ofta vara alltför teoretisk och presenteras i regel på ett svårbegripligt språk. Eftersom yrkespraktiken är fast knuten till en viss kontext, blir den mer generella, teoretiska forskningen svår att tillämpa (Robertsson Hörberg 1997, s. 153-182, s. 201-203).

Hur ser gymnasielärarna på informationssökning och informationsanvändning som del av ämnesutvecklingen i litteraturkunskap?

Till skillnad från föregående teman så behandlar jag här olika inriktningar på och förhållningssätt till informationssökning i samband med olika situationer. Lärare förevisar sällan formellt sina kunskaper för kollegor (Robertsson Hörberg 1997, s. 208), i liknande ordalag formulerar sig flera av informanterna. Den kunskap som informanterna uppger att de delar med sig av till andra lärare hamnar oftast i elektroniska mappar som tillgängliggörs för flera lärare. Att kunna värdera relevansen i samband med informationssökning ses, särskilt av akademikerna, som viktigt, men också svårt. Ju mer informanterna har kunnat lära sig regler för värdering av informationens relevans inom kunskapsområdet, med desto större säkerhet tycks de uttrycka sig kring trovärdigheten hos informationen (Sundin 2003, s. 177). Samtliga

uppges att de skulle vilja ha mer schemalagda möten med andra ämneslärare och förklarar att den tid som ges är knapp och används främst till administrativa frågor såsom prov etc. Informanterna gör en stor skillnad på samarbetet i det så kallade arbetslaget och det så kallade ämneslärarlaget. Det går att urskilja en tanke om att informanternas syn på ämneskunskap inte får den uppmärksamhet från skolledningen som de själva upplever att den är förtjänt av. Därmed blir självständigheten vid informationssökningen större. Dock kan uppfattningarna om värdet av informationen bli komplicerad även inom den egna disciplinen (Sundin 2003, s. 177). Att utveckla elevernas färdigheter är centralt och man arbetar gärna tematiskt. A-kursen betraktas som öppnare än B-kursen och ger läraren större frihet att anpassa innehållet till olika elevgruppers studieinriktning, men också till elevernas intressen, behov och erfarenheter. Svenska B uppfattas som mer innehållsligt styrd med en inriktning mot litteraturhistoriskt stoff vilket gör ämnescentreringen starkare. Det är det "högre" svenskämnet eller "svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne" som dominerar lärarnas uppfattning om B-kursens innehåll. Vilka texter och perspektiv som väljs beror på den aktuella elevgruppen, lärarnas gemensamma uppfattning är inte att litteraturen måste läsas kronologiskt. I likhet med fenomenografin så syftar lärarnas uppfattningar om förutsättningarna för lärande eller undervisning (Larsson 1986, s. 16). Istället görs nedslag och det är inte litteraturen i sig utan de diskussioner som den ger upphov till som är det viktiga. Flera av lärarna har erfarenhet av att arbeta på både teoretiskt orienterade program och praktiskt orienterade program. Detta gör att de själva ofta kan relatera sina svar i intervjuerna direkt till undervisningen och därigenom även till sin yrkeserfarenhet. Det kulturella innehållet i undervisningen domineras av skönlitterära texter. I den mån andra "texter" förekommer, är det inte på sina egna villkor, för att de i sig är värda att studera. I de värdehierarkier som styr lärarnas val av innehåll befinner sig kulturarvstexter och läsning av skönlitteratur högst. För Margareta utgör tryckta texter normen, det man utgår ifrån och som kan tjäna som motvikt, medan andra medier rankas som lägre. "Den goda kulturen", främst kunskaper om och läsning av skönlitteratur, ses som en neutral och stabil gemensam bas som kan motverka de moderna mediernas splittrande och passiviserande inflytande. Elin och Agnes använder sig i större utsträckning av andra medier. De ser världen i elevernas egen kultur och kulturkonsumtion, vill möta och bekräfta eleverna i deras preferenser och på olika sätt låta dem bidra till innehållet i undervisningen (Larsson 1986, s. 16). Men även i deras undervisning fyller andra medier ofta rollen att motivera, illustrera och ge jämförelsematerial i arbetet med skönlitterära texter.

De nya kursplanerna och i deras spår nya läromedel, verkar inte ge lärarna tillräcklig vägledning för att handskas med det nya. Utbildnings- och fortbildningsinsatserna är otillräckliga och i debatten om svenskämnet hörs få röster som argumenterar för en förändrad syn på ämnets innehåll. I stor utsträckning håller lärarna fast vid ett traditionellt svenskämne där innehållet betraktas som givet och självklart. En viss öppenhet för elevernas kulturella erfarenheter och intressen finns, men det tycks som om elevernas programtillhörighet ofta är avgörande för i vilken utsträckning sådant stoff kan bli till undervisningsinnehåll. Den mångfald, komplexitet och osäkerhet som präglar vår tid, liksom problematiseringar av begrepp som kultur och kulturarv kan bli utgångspunkt för samtal och skrivande, men är inget självklart stoff hos samtliga lärare, att döma av lärarnas tal om sitt svenskämne.

Hur skiljer sig informationssökning och informationsanvändning åt mellan gymnasielärare knutna till olika gymnasieprogram?

I min undersökning försöker jag bland annat få svar på frågan om vilket innehåll som ungdomar från olika gymnasieprogram möter i klassrummet då de har svenska på schemat, men också varför just detta innehåll väljs. En annan fråga är i vilken utsträckning eleverna bjuds in i samtal, muntliga eller skriftliga, om kulturella betydelsefulla frågor i vår tid, samtal



där ungdomars intressen och erfarenheter tas till vara. Min avsikt är inte att ge en representativ bild av hur lärare i svenska generellt ser på sitt ämne, men hur de själva ser på sina möjligheter, då både tidsmässiga och kunskapsmässiga, att utveckla och förändra innehållet i kurserna för litteraturkunskap. Enligt den fenomenografiska ansatsen så syftar studien inte på att beskriva vad som är rätt eller fel utan snarare på att skildra informanterna i studiens uppfattningar. Studien är kvalitativ och ger endast utrymme åt några få lärare att ge sin syn på svenskämnet och dess innehåll. Sundin har i sin avhandling fördelat sina informanter i tre olika grupper som han beskriver som kliniker, akademiker och resenärer (Sundin 2003, s126-128). Kliniker definieras Sundin som den grupp längst ifrån den akademiska världen, med en äldre utbildning och vidareutbildning är inte någonting självklart (Sundin 2003, s. 127). Till skillnad från informanterna i min uppsats så har de olika typ av utbildning, med undantag från utbildningen till avdelningslärare. Informanterna i min uppsats med samma form av utbildning, kan i viss grad jämföras med de beskrivningar som Sundin använder sig av för att skilja sina informanter åt. Margareta är en typisk kliniker, hon är lärare på teoretiskt orienterade program och har arbetat på samma arbetsplats i 23 år. Dessutom så använder hon sig inte av Internet för att söka ny information till sina kurser, och resonerar allmänt om att det vardagliga arbetet måste i första hand fungera (Sundin 2003, s. 127). Elin är kanske den läraren i studien som påminner mest om en akademiker, hon är lärare på praktiskt orienterade program och har yrkeserfarenhet ifrån flera olika arbetsplatser. Det som gör henne till en akademiker är den kreativa förmågan att söka ny information över Internet, men även intresset att handleda lärarstudenter och kunna tillgodogöra sig någonting ifrån universitetsvärlden (Sundin 2003, s127-128). Den lärare i studien som påminner mest om en resenär är Bodil, hon arbetar på praktiskt orienterade program. Bodil är den lärare i studien som uppvisar störst intresse för böcker och använder influenser och perspektiv från böckernas värld. I likhet med Elin så har även Bodil handledt lärarstudenter och uppger även hon en nytta med inspiration ifrån universitetsvärlden (Sundin 2003, s. 128). Att gymnasieprogrammets karaktär avgör vilket svenskämne som dominerar i undervisningen som helhet. Lärarna strävar efter samma innehåll på alla program, men det blir mindre teoretiskt, enklare och mindre omfattande på praktiskt orienterade program, både i A- och i B-kursen. De mer traditionella klinikerna återfinns bland gymnasielärare på de teoretiskt orienterade programmen, medan både kliniker och akademiker återfinns på de praktiskt orienterade programmen (Sundin 2003, s.126-128). Med de teoretiskt orienterade programmets studiemotiverade elever kan bland annat Margareta hålla fast vid ett mer traditionellt svenskämne och hon tycker att de snabbare kan gå vidare till "något mer avancerat". Det mer avancerade finns i B-kursen, det "högre" svenskämnet med inriktning mot bland annat det litteraturhistoriska stoffet.

För Margareta är kulturarvet som mål viktigare för eleverna på naturvetenskapliga programmet än för eleverna på det estetiska programmet. NV-eleverna ska vidare i sin karriär och kommer kanske att nå positioner i samhället där ett symboliskt kapital i form av kulturarvskunskaper signalerar individens sociala och kulturella tillhörighet. För elever som inte har siktet inställt på högre studier, och som kommer att röra sig i en annan kulturell sfär i samhället, låter Margareta elevernas behov, intressen och erfarenheter liksom problemområden som ligger närmare elevernas verklighet, styra mot ett annat innehåll där kulturarvstexter och kunskaper om litteratur inte är det viktigaste. För Ulla och Bodil är svenskämnets kulturarvsförmedlande funktion viktig och de ägnar mycket tid åt att läsa äldre tiders litteratur med eleverna på de praktiskt orienterade programmen. När eleverna bjuder motstånd så lägger lärarna på de praktiskt orienterade programmen mer vikt vid färdighetsträning, men det är fortfarande med samma innehåll av texter.

En kvalitativ metod innebär att man vill beskriva egenskaperna hos ett fenomen. För mig var det naturligt att välja en kvalitativ metod eftersom det är olika variationer av ett antal utvalda lärares uppfattningar som jag är intresserad av, inte storlek eller mängd, vilket är karaktäristiskt för en kvantitativ metod. Fördelarna med att använda en fenomenografisk kvalitativ metod, så som jag ser det, är att man har en hanterbar mängd material som man noggrant går igenom och analyserar. Detta gör att man känner att man har studien under kontroll och att de resultat som framkommer är relevanta och eventuellt kan bidra till någon förändring. Jag anser att fenomenografien har varit lämplig för min studie eftersom jag i analysen kunnat visa på likheter och skillnader.

Meningen med en kvalitativ metod är att det i slutändan ska ha framkommit ny kunskap. Detta kan te sig problematiskt då det inte är alldeles enkelt att tränga igenom det som sägs i intervjuerna. Jag anser dock att jag i mitt material kunnat göra detta och att jag kunnat urskilja en mängd olika uppfattningar hos mina informanter angående informationssökning och informationsanvändning i syfte att förbereda och utveckla kurserna i litteraturkunskap.

De förslag på vidare forskning som jag anser relevant inom den pedagogiska vetenskapen är informationssökning och informationsanvändning, med utgångspunkt på gemensamma kurser mellan lärare från olika ämnen. Detta tror jag skulle kunna ge en tydligare förståelse av begreppet källkritik, dessutom för att dekontextualisera informationssökningsprocessen och göra den användbar i olika sammanhang.

Ytterligare förslag på vidare forskning inom biblioteks- och informationsvetenskap som jag anser relevant är yrkesrelaterade användarstudier, som t.ex. forskollärare, högskollärare, kommunpolitiker etc. Hur olika yrkesgrupper använder sig av biblioteket i relation till sin yrkesverksamhet?

## 7. Sammanfattning

Uppsatsens syfte innebär att undersöka hur gymnasielärare söker, förbereder och utvecklar kurserna i litteraturkunskap, dessutom om det finns några skillnader eller likheter mellan gymnasielärare knutna till de olika gymnasieprogrammen. Följande frågeställning är föremål för uppsatsen:

Hur söker och använder gymnasielärare information som förberedelse till kurserna i litteraturkunskap?

Hur ser gymnasielärarna på informationssökning och informationsanvändning som verktyg för sin professionella utveckling?

Hur ser gymnasielärare på informationssökning och informationsanvändning som del av ämnesutvecklingen i litteraturkunskap?

Hur skiljer sig informationssökning och informationsanvändning åt mellan gymnasielärare knutna till olika gymnasieprogram?

Jag har använt mig av den kvalitativa fenomenografiska ansatsen, vilken är både en teori och en metod och innebär att genom att göra ett begränsat antal kvalitativa intervjuer beskriva de variationer och uppfattningar som framkommit. Genom att noggrant granska och analysera de fenomen som framträtt i intervjuerna har ett antal faktorer, som har betydelse för hur gymnasielärare söker, förbereder och utvecklar kurserna i litteraturkunskap.

För att uppfylla uppsatsens syfte och besvara uppsatsens frågeställningar har intervjuer gjorts med 6 gymnasielärare, som är yrkesverksamma på 6 olika skolor. 3 av 6 lärare är knutna till ett lärarlag som främst undervisar elever på teoretiskt orienterade program och lika många lärare är knutna till ett lärarlag som undervisar elever på praktiskt orienterade program. Det empiriska materialet har analyserats tematiskt efter olika teman som tagits fram inför intervjuerna med gymnasielärarna. De olika teman som har behandlas i analysen är: Informationssökning och informationsanvändning, Ett livslångt lärande, Biblioteket, och Informationsförmedling. Materialet i analysen har sedan diskuterats och influenser från den tidigare forskningen har kopplats samman i diskussionen.

Vad som framgår i min studie är att lärares informationssökning och informationsanvändning inte fullt ut går att applicera på Kuhlthaus modell. Kuhlthau menar att vi oftast bortser från den känslomässiga aspekten när vi diskuterar informationssökning och inläring. Den yrkeserfarenhet som lärarna i studien besitter innebär för samtliga att de har en sådan kunskapsbas i ämnet som gör att de genom sin erfarenhet kan gå vidare i informationssökningsprocessen utan att behöva fastna.

Lärarna i uppsatsens undersökning utgår ifrån sitt eget framarbetade material, i likhet med den tidigare forskningen, söker majoriteten av lärarna information till kurser ifrån gamla och nya läroböcker. Det nya stoff som tillförs kurserna, är ofta material som omarbetats eller på grund av att någonting från den gamla kursen inte fungerat tillfredsställande. Endast två av undersökningens informanter uppger att det sker en aktiv informationssökning över Internet, för att hitta nytt material till kurserna.

Informanterna i denna studie väljer att skilja mellan informationssökning inför kurserna och informationssökning för sin egen professionella utveckling. Informationssökning i syfte att öka den egna professionella kompetensen, kopplas av samtliga informanter samman med kurser utanför den vardagliga yrkespraktiken. Samtliga informanter uppfattar att det saknas pengar till utbildning, för att öka lärares kompetens. Däremot är det endast en informant som är positivt inställd till kompetensutveckling, de övriga anser att informationen i den pedagogiska forskningen är svårbegriplig och komplicerad att applicera i yrkespraktiken.

I bibliotekariens yrkesroll är uppfattningen att kompetensen ligger i att man har god kännedom om litteratur, främst skönlitteratur, och informationssökning. Men de personliga egenskaperna, som t.ex. initiativrikedom, samarbetsvillighet, tålmodighet och vänlighet, är lika viktiga som kompetensen. Lärarna uppfattar dessutom att de inte vet vad de kan förvänta sig av bibliotekarien, eftersom han/hon har en otydlig roll på skolbiblioteket. Vad som framkommit i intervjuerna med informanterna i studien är att ingen kontinuerligt använder sig av skolbibliotekarien. Det föreligger en okunskap från lärarnas håll som innebär att de är osäkra på bibliotekariens kompetens, både ifråga om pedagogiska sammanhang, men också vad beträffar bibliotekariens litteraturkännedom.

I arbetet med förberedelserna inför en kurs går det att skönja vissa skillnader mellan de teoretiskt orienterade programmen och de praktiskt orienterade programmen. Lärarna som är knutna till de teoretiskt orienterade programmen i undersökningen lämnar oftare konkreta betygskriterier till eleverna i inledningen av kurserna än vad de övriga lärarna gör. På de teoretiskt orienterade programmen så visar det sig också att eleverna är mer intresserade av att påverka utformningen av kurserna, vilket tas emot från lärarna med spridd entusiasm. Elevinflytande förekommer även på de praktiskt orienterade programmen, exempelvis på Elin kursen, men det är då oftast Elin som söker en dialog med eleverna och inte tvärtom.

# Käll- och litteraturförteckning

## Otryckt källor

- Intervju med Maj-Britt Pålsson (6 februari, 2008)  
Intervju med Agnes Olsson (5 februari, 2008)  
Intervju med Margareta Johansson (19 mars, 2008)  
Intervju med Ulla Svensson (4 mars, 2008)  
Intervju med Elin Eriksson (12 mars, 2008)  
Intervju med Bodil Arvidsson (19 februari, 2008)

## Litteratur

- Alexandersson, Mikael & Limberg, Louise (2003). *The School library as a space for Learning*. School Libraries Worldwide, vol. 9, nr 1, s. 1-15.
- Alexandersson, Mikael & Limberg, Louise (2004). *Textflytt och sökslump: informationssökning via skolbibliotek*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling; Stockholm: Liber. (Forskning i fokus, 18).
- Buckland, Michael (1991). *Information and information systems*. New York: Greenwood.
- Böwes, Matilda (1997). *Bibliotek i lärarutbildningen: intervjuer med 13 blivande samhällskunskapslärare*. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap. (Magisteruppsats i Biblioteks- och informationsvetenskap vid Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap, 1997:3).
- Dahlgren, L-O (1986). *Inläringens utfall. Hur vi lär*. Red. Marton, Hounsell, Entwistle. Stockholm: Rabén & Sjögren, s. 35-55.
- Gustafsson, Helen (1999). *Informationsfärdigheter och dess främjande: studie på en gymnasieskola*. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och Informationsvetenskap. (Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och Informationsvetenskap, 1999:45).
- Juhlin Svensson, Ann-Christine (2000). *Nya redskap för lärande: studier av lärares val och användning av läromedel i gymnasieskolan*. Stockholm. Diss. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Kuhlthau, Carol C (1993). *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services*. Norwood, NJ:Ablex. (Information management, policy, and services).
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Staffan (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Limberg, Louise (1996). *Skolbiblioteksmodeller. Utvärdering av ett utvecklingsprojekt i Örebro län*. Borås, Göteborg och Örebro: VALFRID.

- Limberg, Louise (1998). *Att söka information för att lära: en studie av samspel mellan informationssökning och lärande*. Borås: Valfrid. Diss. Göteborgs universitet.
- Limberg, Louise, Hultgren, Frances & Jarneving, Bo (2002). *Informationssökning och lärande: en forskningsöversikt*. Stockholm: Liber. (Skolverkets monografiserie).
- Limberg, Louise & Folkesson, Lena (2006). *Undervisning i informationssökning: slutrapport från projektet Informationssökning, didaktik och lärande (IDOL)*. Borås: Valfrid.
- Ljungskog, Marianne (1997). *Skolbibliotek och informationsförsörjning i undervisningen: en intervjuundersökning med 7 lärare och 2 bibliotekarier*. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och Informationsvetenskap. (Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och Informationsvetenskap, 1997:88).
- Marton, Ference (1992). *På spaning efter medvetandets pedagogik*. Forskning om utbildning 4, ss 28-40.
- Marton, Ference (1996). *Cognosco ego sum - Reflections on reflections. Reflections on Phenomenography*. Toward a Methodology? Gloria Dall'Alba & Björn Hasselgren (Eds.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Göteborg studies in Educational Sciences; 109), s. 163-187.
- Marton, Ference, & Säljö, Roger (1986). *Kognitiv inriktning vid inläring. Hur vi lär*. Marton, Hounsell, Entwistle, (red). Stockholm: Rabén & Sjögren, s. 56-80.
- Nilsson, Petra (2003). *Grundskollärares informationsbehov och informationsförsörjning: en intervjuundersökning ur ett rollperspektiv*. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och Informationsvetenskap. (Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och Informationsvetenskap, 2003:98).
- Olson, Lotta (1998). *Folkbibliotekens betydelse i skolan: en studie av hur lärare använder biblioteket i undervisningen*. (Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och Informationsvetenskap, 1998:36).
- Robertson Hörberg, Christina (1997). *Lärares kunskapsutnyttjande i praktiken: ett personligt och kontextuellt perspektiv på vardagskunskap och forskning*. Linköping: Universitetet. (Linköping studies in education and psychology, 53). Diss. Linköpings universitet.
- Seldén, Lars (2004). *Kapital och karriär: Informationssökning i forskningens vardagspraktik*. 2. Uppl. (Skrifter från Valfrid, 20). Borås: Valfrid. Diss. Göteborg: univ. 354 s.
- Sundin, Olof (2000). *Qualitative research in health information user studies: a methodological comment*. Health Libraries Review, vol. 17, no 4, s. 215-218.
- Sundin, Olof (2003). *Informationsstrategier och yrkesidentiteter: en studie av sjuksköterskors relation till fackinformation på arbetsplatsen* (Skrifter från Valfrid, 25). Borås: Valfrid, 2003. 281 s. Diss. Göteborg: univ.
- Sundin, Olof (2004). *Webbaserad användarundervisning*. Ett forum för förhandlingar om

bibliotekariers professionella expertis. *Human IT*, vol. 7, nr 3, s. 109-168.

Säljö, Roger (1986). *Att lära genom att läsa. Hur vi lär*. Marton, Hounsell, Entwistle (red). Stockholm: Rabén & Sjögren, s. 102-125.

Säljö, Roger (1994). *Qualitative research on learning and instruction in Scandinavia*. *Qualitative Studies in Education* 7:3, ss 257-267.

Säljö Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Thavenius, J. (1999). Traditioner och förändringar. I: Thavenius, J. (red): *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.

Thomsson, Heléne (2002) *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Widerberg, Karin (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Wilson, Patrick (1983). *Second Hand Knowledge: An Inquiry into Cognitive Authority* (Contributions in Librarianship and Information Science, 44). Westport, Conn.: Greenwood. 210 s.

Wilson, Veronica (1997). *Gymnasiebiblioteket - i och för undervisningen: en intervjuundersökning med lärare i naturkunskap och samhällskunskap*. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och Informationsvetenskap. (Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och Informationsvetenskap, 1997:17).

## Billaga

### Intervjuguide

Jag är studerande vid Biblioteks- och Informationsvetenskapsprogrammet, Högskolan i Borås. Under vårterminen 2008 skriver jag en kandidatuppsats som handlar om gymnasielärare med främst behörighet i svenska och deras informationsvanor i relation till litteraturkunskap.

Med informationsvanor avser jag hur du söker information, var du söker informationen och vad du gör med den. För att tydliggöra så förmodar jag att du utvecklar dina kurser i litteraturkunskap, men var finner du informationen till det nya materialet för kursen.

### Om informanten

Ålder

Utbildning

Examensår

Tidigare arbetserfarenheter

### Informationssökning och informationsanvändning

Hur går du tillväga för att söka information till dina kurser i litteraturkunskap?

Kan du ge något exempel på något som du aktivt har sökt information om?

Hur drar du nytta av dina kollegors erfarenheter?

Hur värderar du information mellan olika tidskrifter, kollegor, forskningsrön etc.

### Ett livslångt lärande

Din erfarenhet av lärarknutna organisationer och föreningar

Andra typer av professionella nätverk

Hur ser du på din egen kunskapsutveckling

### Om biblioteket

Din användning av biblioteket

Din användning av bibliotekarien

Hur värderar du bibliotekets roll i gymnasieskolan

### Informationsförmedling

Vad har du för erfarenhet av att sprida information till dina kollegor?

Är du noga med att dela med dig av din egen kunskap?